

EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS ENTRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO, NO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Organização:

**Ismar de Oliveira Soares
Claudemir Edson Viana**

AB Associação
Brasileira de
Pesquisadores e
Profissionais em
educom

INSTITUTO
**PALAVRA
ABERTA**

Organização:

Ismar de Oliveira Soares

Claudemir Edson Viana

EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS ENTRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO, NO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

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, 2021

Projeto gráfico: *Julio Xavier*

Capa e Diagramação: *Digitexto Bureau e Gráfica*

Patrocínio: *Instituto Palavra Aberta*

Realização: *Núcleo de Comunicação e Educação da USP – NCE/USP e ABPEducom*

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

Educomunicação : caminhos entre a pesquisa e a formação, no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação [livro eletrônico] / organização Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana. -- 1. ed. -- São Paulo : Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2021.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-87460-02-4

1. Comunicação 2. Comunicação - Aspectos sociais
3. Comunicação e educação 4. Educação I. Soares, Ismar de Oliveira. II. Viana, Claudemir Edson.

21-56190

CDD-302.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunicação e educação : Sociologia 302.2

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

2021

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

www.abpeducom.org.br

ÍNDICE

Prefácio	8
<i>Ismar de Oliveira Soares</i>	
Introdução - A Educomunicação, entre a pesquisa e a formação	12
<i>Ismar de Oliveira Soares</i>	

PARTE 1 - A PESQUISA

I - Pesquisas sobre a função educ comunicativa da estética

A dimensão sensível da educomunicação: diálogos para uma abordagem que integre o sentir, o pensar e o agir na educação para a comunicação	27
<i>Mariana Ferreira Lopes</i>	
Se uma árvore cai no meio da floresta e não há ninguém por perto para ouvir, teria realmente a árvore caído? Ou uma primeira leitura educ comunicativa da obra de Hilma af Klint sob a perspectiva da Expressão Comunicativa por meio da Arte	42
<i>Maurício da Silva e Maria Christina de Souza Lima Rizzi</i>	
Teorias estéticas da arte e do cinema aplicadas às dimensões estética e de linguagem das competências midiáticas: discussão inicial a partir da análise do filme Antes da Chuva	55
<i>Erika Savernini</i>	
Percepções sobre a Presença dos Desenhos Animados na Primeira Infância e Mediação Parental	69
<i>Michele Marques Pereira</i>	

II - Pesquisas sobre a mediação tecnológica em práticas de educação midiática e informacional

Caneta Desmanipuladora: reflexões da competência midiática 84
Michelle Oliveira Valle, Gabriela Borges Martins Caravela

Educação midiática para o WhatsApp: em busca de uma abordagem educomunicativa e discursiva para leitura crítica de mensagens em meio à desordem da informação 98
Felipe Gustavo Guimarães Saldanha

Reflexões sobre possíveis experiências de leitura dos jovens por meio da função lista do Whatsapp 114
Raquel Scremin e Rosane Rosa

Da crítica ao uso da mídia nos processos de aprendizagem: uma análise televisual do Crash Course Media Literacy no YouTube 133
Beatriz Becker, Heitor Leal Machado e Igor Waltz

Só mais cinco minutos, pai. Um estudo etnográfico sobre o uso pedagógico e não pedagógico de jogos eletrônicos em ambientes escolares 148
Wagner da Silveira Bezerra

Comunicação e Jogos Digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo. 162
Alan Queiroz da Costa

III - Olhares educomunicativos, sobre ou a partir do Jornalismo

Jornalismo e Educomunicação pelo olhar de docentes e jornalistas. 179
Antonia Alves Pereira

Lições estrangeiras: a educação em outros países sob a ótica
da Revista Veja 194
Cristiele Magalhães Ribeiro

A mídia-educação no jornalismo econômico impresso para a compreensão do
empreendedorismo regional na cidade de Bauru. 207
Gabriele Rodrigues Alves da Silva e Maria Eugênicia Porém

IV – Pesquisas sobre a Educomunicação relacionada à Mídia, ao Meio Ambiente e ao Desenvolvimento Regional

Leitura Crítica da Mídia na Perspectiva das Políticas Públicas na Região
Sudeste do Brasil 225
Ana Cristina Menegotto Spannenberg e Diva de Souza Silva

As mídias em pesquisas e práticas de Educação Ambiental no contexto
escolar 245
Natalie Brito Domingos, Daniela Harumi Hikawa e Bianca Petrocelli

Educomunicação cabocla da região do Vale do São Francisco: percursos,
outros fazeres e avanços. 263
*Elis Rejane Santana da Silva, Céres Marisa Santos
e Edilane Carvalho Teles*

V – O olhar do estudante: pesquisa e difusão

Um campo, cento e quatro papers e três roteiros de pesquisa 277
Manuela Thamani e Laiara Alonso

A Educomunicação nos processos de educação e difusão de conhecimento:
divulgação científica no Projeto Telescópio BINGO. 331
*Graciele Almeida de Oliveira, Helena Marques Málaga Morais
e Ana Beatriz Tuma.*

PARTE 2 - A FORMAÇÃO

I - A pedagogia das quadro-telas

Educação, ensino e aprendizagem de línguas e linguagens por meio das quadro-telas – o papel das mídias na Educação 353

Ricardo Toshihito Saito

II – Aprendizagens sobre Educomunicação na Graduação e na pós-graduação

Círculos de Leitura e cartas-personagem: a experiência de uma metodologia interdisciplinar inspirada em jogos RPG. 370

Diêgo de Lima Barros, Vitória Facundo Macedo, Cátia Luzia Oliveira da Silva e Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante.

Percepção sobre letramento midiático e letramento científico na formação inicial de Professores. 385

Julia Tomchinsky e Agnaldo Arroio

Uma Investigação a partir de memórias na disciplina de Educomunicação na Pós-Graduação. 400

Diva Souza Silva e Vanessa Matos dos Santos

Youtube, Educação Científica e as possíveis relações existentes em vídeos do canal Manual do Mundo: um estudo de caso. 416

Juan Mattheus Gil Costa e Agnaldo Arroio

Habilidades e competências informacionais: protagonismo que filtra joio de trigo na era digital 436

Jaqueline Costa Castilho Moreira

PREFÁCIO

PESQUISA E FORMAÇÃO

Temas centrais na consolidação da Educomunicação
do campo autônomo de reflexão e de prática social

Ismar de Oliveira Soares

O II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e o VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizados, conjuntamente, em São Paulo, pelo NCE-USP e ABPEducom, entre 12 e 14 de novembro de 2018, para celebrar duas décadas do reconhecimento acadêmico do conceito da Educomunicação - possibilitado justamente pela realização do *I Congresso Internacional*, em maio de 1998 - têm sido considerados como um dos momentos marcantes da trajetória dos debates sobre o tema, em nível mundial, nos últimos anos.

Nos dois eventos, participaram, como expositores de trabalhos, um total de 103 especialistas nacionais e internacionais, provenientes de 18 estados da Federação e do Distrito Federal, bem como de 12 diferentes países, tais como: Argentina, Chile, Colômbia e Peru (América do Sul); Canadá, Estados Unidos e México (América do Norte); Espanha, Itália e Portugal (Europa) e Guiné Bissau (África). Um total de 1.109 inscritos pagantes ou convidados marcou presença ativa nas

quatro Mesas Redondas, bem como nos 38 Grupos de Trabalho (Gts) e nas 8 Oficinas sobre práticas, integrantes do programa dos dois eventos.

A herança cultural representada pelos *papers* aprovados pela comissão científica e apresentados nos diferentes GTs estão sendo publicados em quatro diferentes e-books, disponibilizados na plataforma de publicações do site da ABPEducom (www.abpeducom.com.br)¹. O presente volume – o segundo a ser disponibilizado ao público – volta-se, mais especificamente, a dois eixos temáticos, relacionados, respectivamente, à pesquisa e à formação no campo da Educomunicação.

Pesquisa e formação são dois eixos fundamentais para garantir o que se define como coerência epistemológica entre teoria e prática. E é sobre esta perspectiva que os artigos reunidos neste e-book devem ser recebidos e confrontados. Falamos inicialmente sobre uma coerência epistemológica no interior do próprio produto analisado.

Sinalizamos com isto que os autores podem ter desenvolvido abordagens não necessariamente alinhadas aos referenciais da Educomunicação na perspectiva defendida, por exemplo, pelo NCE-USP. O fato não desautoriza o texto, ao contrário: se foram incluídos no livro é porque trabalham com pensamentos e ações com os quais a Educomunicação pode e deve estar dialogando, especialmente nos âmbitos do uso das TIC e na implementação de programas de educação mediática e informacional.

Por certo que a maioria dos textos apresentam-se como narrativas que expõem expressamente a evolução do pensamento educacional. No caso, há que se perguntar: - Que elementos novos o artigo está introduzindo, de forma a rever caminadas ou a propor novas trilhas?

O que afirmamos vai na linha de que a Educomunicação herdada dos pioneiros que nos precederam na América Latina desde as décadas de 1960 está em processo de construção e que cada nova ação e cada nova pesquisa agrega um novo elemento ao rico e complexo cenário que nos permite respirar a perspectiva da

1 Acesso ao primeiro volume, intitulado: *Educomunicação, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável* <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/25>>.

dialogicidade da comunicação como condição essencial de sobrevivência num mundo regido pela imposição de padrões a serviço do domínio do que, a seu tempo, Ignácio Ramonet designava como “pensamento unido”, ainda que travestido de novidade e inovação.

Vamos, pois, à leitura!

Ismar de Oliveira Soares

Presidente da ABPEducom – Professor Titular Sênior da ECA/USP

INTRODUÇÃO

A EDUCOMUNICAÇÃO, ENTRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO

Ismar de Oliveira Soares

O livro digital **EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS ENTRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO** socializa pesquisadores e promotores da Educomunicação, no Brasil, parte significativa da produção resultante do **II CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO** e do **VIII ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCOMUNICAÇÃO** promovidos, conjuntamente, pela ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação e pelo NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, em novembro de 1998.

Pelo volume da produção acadêmica resultante, bem como pela necessidade de revisões e adequações de parte dos *papers* defendidos, a Comissão Editorial dos dois eventos decidiu disponibilizar os textos apresentados e discutidos nos 38 Grupos de Trabalho em quatro livros digitais. O primeiro, com 44 artigos, já

está acessível no Portal de Publicações da ABPEducom, sob o título de “*Educomunicação, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável*”.

A presente coletânea, com 24 textos, corresponde ao segundo dos e-books previstos. Os outros dois estão em fase de finalização, para serem entregues, proximamente, aos congressistas e ao público interessado.

Neste e-book, os leitores encontrarão um total de 24 textos, reunidos em duas partes: uma primeira, abordando temas relativos à prática da pesquisa e a segunda, tratando mais especificamente de temas concernentes à formação em educomunicação.

O artigos que compõem a Primeira Parte foram divididos em cinco unidades temáticas: a inicial, sobre a função educ comunicativa da estética; a segunda, abordando a mediação tecnológica em ações de educação midiática e informacional; a terceira, tendo como objeto o olhar educ comunicativo sobre ou a partir do jornalismo; a quarta, trazendo estudos relacionados ao fazer educ comunicativo voltada para a mídia, o meio ambiente e o desenvolvimento regional; e, finalmente, a quinta unidade, apresentando a perspectiva do estudante de Educomunicação quanto à pesquisa e à difusão cultural no campo.

Já na Segunda Parte, foram contemplados trabalhos relativos à perspectiva pedagógica do uso das tecnologias no ensino (*a pedagogia a partir das diferentes telas*), bem como aqueles voltados às práticas disciplinares sobre o tema da formação (*as aprendizagens sobre Educomunicação, na Graduação e na Pós-Graduação*).

Passamos a descrever cada um dos temas tratados, obedecendo a sequência em que os textos se encontram no índice da obra, na perspectiva de estarmos colaborando com os leitores interessados em se aprofundarem sobre tópicos específicos da pesquisa e da formação em Educomunicação. Vamos lá!

PESQUISAS EM TORNO ÀS ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA (PRIMEIRA PARTE)

Unidade temática 1 - *Expressão comunicativa pela estética*

A primeira unidade temática do livro aborda, de uma forma criativa e diversificada, a área da Educomunicação, denominada *Expressão Comunicativa pela*

Arte. São quatro artigos com focos distintos, mas convergindo para um mesmo sentido: a natureza complexa da expressão estética, quer quando buscamos metodologias competentes para a abordagem das experiências educacionais, quer no momento em que olhamos para os construtos em si mesmos, como ocorre com a singela modalidade de um desenho animado impactando a subjetividade infantil.

O primeiro artigo desta unidade, defendido, no evento, por Mariana Ferreira Lopes, traz uma questão de fundo, traduzida pela própria autora pelas considerações que seguem: “Carregamos em nós o antagonismo de sermos ao mesmo tempo racionais e delirantes, trabalhadores e lúdicos, empíricos e imaginativos, econômicos e consumistas, prosaicos e poéticos”. E, frente ao exposto, Lopes se pergunta: “Por que enfatizar apenas o desenvolvimento dos aspectos ligados à nossa racionalidade em nossa relação com os objetos midiáticos se também podemos experienciá-los esteticamente?”. E é justamente sobre a estética o conteúdo central de seu artigo, intitulado “*A dimensão sensível da educação: diálogos para uma abordagem que integre o sentir, o pensar e o agir na educação para a comunicação*”.

O segundo texto pertence a Mauricio da Silva e à sua orientadora Maria Cristina de Souza Lima Rizzi. Traz o problema metafísico-comunicacional elaborado por George Berkeley, ao afirmar que *ser é ser percebido*. No caso, o artigo apresenta as “novas relações com o espiritual” na obra de Hilma af Klint (uma das primeiras mulheres aceitas na Real Academia de Belas Artes da Suécia, em 1882), afirmando que o trabalho desta pioneira havia redundado numa ruptura de padrões estéticos de seu tempo e no enaltecimento da produção feminina no campo da arte mundial. Fica a pergunta para um leitor interativo: Se “ser” é “ser percebido”, que papel educativo estaria jogando, na contemporaneidade, a aprendizagem/produção da arte – através de suas diferentes formas e manifestações?

Na sociedade contemporânea, a arte se faz visível e apreciada especialmente através da comunicação audiovisual, a partir da qual as sensações se conformam e se expandem. O fato explica a natureza dos projetos pioneiros voltados, na primeira metade do século XX, ao entendimento do que o cinema represen-

taria para a cultura e para a educação em termos estéticos e de percepção do mundo. É justamente sobre o tema das competências midiáticas, alcançadas a partir das teorias estéticas da arte e do cinema, o conteúdo do terceiro texto desta unidade temática, num trabalho escrito por Erika Savernini. O artigo ganha densidade quando apresenta os fundamentos conceituais da denominada “Estética da Formatividade”, que introduz a visão dos cineastas na metodologia de análise das obras em estudo.

Já o quarto texto da unidade I tem o olhar voltado para a infância enquanto tempo de formulação das percepções, a partir, mais especificamente, dos desenhos animados que a ela chegam, pelas telas da televisão, dos *tablets* ou mesmo dos celulares. Para Michele Marques Pereira, esse mundo imagético, cheio de cores, formas, músicas e diálogos passa a fazer parte da formação das subjetividades dos pequenos, convertendo-se num desafio que oferece muitos questionamentos e aponta para a urgência de um olhar multidisciplinar, incluindo a própria Educomunicação.

Unidade 2 – A Mediação tecnológica em práticas de educação midiática

A área da *Mediação Tecnológica nos Espaços Educativos* é representada, no presente livro, por quatro artigos que tomam as plataformas Facebook, WhatsApp e Youtube como objetos de análise.

O primeiro texto, intitulado “*Caneta desmanipuladora: reflexões da competência midiática*”, assinado por Michelle Oliveira Valle e Gabriela Borges Martins Caravela, identifica no Facebook um suporte em condições de contribuir para a formação de uma competência mediática coerente em relação ao sentido que a literatura internacional - representada por autores como Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli – apresenta como necessária e adequada.

Já o segundo, de autoria de Felipe Gustavo Guimarães Saldanha, elege o WhatsApp – plataforma considerada como o recurso comunicacional com maior aderência na produção e difusão de informações entre pares - como o objeto de análise, no contexto do exercício de uma formação mediática coerente com a realidade vivida pela maioria absoluta da população que tem acesso a este recurso. A meta do artigo “*Educação midiática para o WhatsApp: em busca de uma abordagem educacional e discursiva para leitura crítica de mensa-*

gens em meio à desordem da informação” é a de contribuir para a aproximação entre - de um lado - uma disciplina científica que estuda os aspectos sociais e formais da linguagem (a análise do discurso, com foco na teoria semiolinguística) e - de outro - um campo de pesquisa e intervenção social voltado para a recepção e produção de mensagens no contexto da mídia (a educação midiática, com foco no paradigma educacional). Para tanto, o autor promove uma revisão bibliográfica sobre os assuntos relacionados e, ao final, apresenta alguns exemplos práticos.

A mesma plataforma é igualmente objeto da pesquisa de autoria de Raquel Scremin e Rosane Rosa, no artigo intitulado *“Reflexões sobre possíveis experiências de leitura dos jovens por meio da função lista do WhatsApp”*. O texto defende que cabe à escola, enquanto espaço para mediação do conhecimento, a inserção do estudante no mundo da leitura, tanto dentro quanto fora das instituições de ensino. No caso, é indispensável preparar os alunos para o adequado uso dos dispositivos móveis, tais como: *Gadgets, tablets, smartphones*, dentre outros, levando em conta o caráter cultural desta experiência.

O quarto *paper*, sob o título *“Da crítica ao uso da mídia nos processos de aprendizagem: uma análise televisual do Crash Course Media Literacy no YouTube”*, volta sua atenção para um curso sobre *Media Literacy* nesta plataforma, implementado nos Estados Unidos. Seus autores, Beatriz Becker, Heitor L. Machado e Igor Waltz, justificam a proposta: *“Os jovens conformam um espaço de socialização e lazer para além da percepção institucional da família, da escola ou do trabalho no ambiente digital, o que acentua uma distância entre a juventude e o sistema escolar. O fato aponta para a necessidade de um engajamento consciente nas plataformas e redes sociais e a oportunidade de produzir conteúdos em formatos áudio-verbo-visuais, uma vez que estas experiências contribuem para o exercício da cidadania”*.

Outros dois artigos valorizam o potencial da ludicidade das tecnologias nas práticas de ensino na perspectiva educacional. O primeiro texto a considerar é de autoria de Wagner da Silveira Bezerra, que discute os aspectos teóricos que embasam a análise do uso e consumo dos jogos eletrônicos integrados a projetos pedagógicos conectados e não conectados. As experiências analisadas

fazem parte das propostas de inovação pedagógica em curso na cidade do Rio de Janeiro. O artigo aponta para a vitalidade existencial das práticas em análise, como revela o sugestivo título do trabalho: *“Só mais cinco minutos, pai. Um estudo etnográfico sobre o uso pedagógico e não pedagógico de jogos eletrônicos em ambientes escolares”*.

Outro autor que se aproxima do universo da ludicidade mediada pelas tecnologias nas práticas educativas é Alan Queiroz da Costa, em seu texto intitulado *“Comunicação e jogos digitais em ambientes educacionais: Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo”*. Propõe aos docentes a adoção do entendimento da UNESCO sobre as competências midiáticas presente no guia da entidade destinado à formação de professores no âmbito da Alfabetização Midiática e Informacional.

Unidade 3 - Olhares educ comunicativos, sobre ou a partir do Jornalismo

A relação entre Jornalismo e Educomunicação é notória tanto para comunicadores quanto para educadores. Primeiro motivo: na origem da prática da educação para a comunicação (*Media Education*), o objeto em foco foi, por longos tempos, quase que exclusivamente, a “análise crítica e ativa” das produções da mídia impressa, radiofônica e televisiva. Por outro lado, a produção alternativa de mensagens, por parte dos movimentos de resistência cultural, educativa ou política, se espelhava, desde a década de 1970, nas metodologias de captação e tratamento editorial utilizadas pelos profissionais de comunicação, especialmente os jornalistas. É o que observamos, ainda hoje, quando nos relacionamos com projetos educ comunicativos em escolas. É justamente isso o que ocorre na rede pública de educação da cidade de São Paulo, que mantém, desde 2006, o projeto “Imprensa Jovem”, a partir do qual grupos de estudantes do Ensino Fundamental (no ano de 2020, a Secretaria de Educação contabilizava mais de 300 grupos em suas unidades escolares) fazem “coberturas jornalísticas” sobre temas de interesse para sua comunidade estudantil, a partir de seus núcleos constituídos como “agências de notícias”.

A relação entre Educomunicação e Jornalismo é trazido às páginas deste livro através de três *papers* apresentados no II Congresso Internacional. O primeiro estudo é da autoria de Antônia Alves Pereira, uma especialista que ingressou

no campo justamente a partir de sua prática profissional na produção da notícia. Em seu trabalho, com o título *“Jornalismo e Educomunicação pelo olhar de docentes e jornalistas”*, condivide sua reflexão com colegas que trabalham no ensino superior da comunicação. O segundo texto, de Cristiele Magalhães Ribeiro, analisa, a partir de uma perspectiva comparada, o que a mídia informa sobre a educação praticada em outros países (*“Lições estrangeiras: a educação em outros países sob a ótica da Revista Veja”*). Já a terceira contribuição, de autoria de Gabriele Rodrigues Alves da Silva e Maria Eugênia Porém, estuda a contribuição do Jornalismo para o progresso e o desenvolvimento local (*“A mídia-educação no Jornalismo Econômico impresso para a compreensão do empreendedorismo regional na cidade de Bauru”*). Gabriele e Maria Eugênia assumem o conceito de mídia-educação, de acordo com Bévort e Belloni, para explorar a temática do empreendedorismo no Jornalismo econômico regional. As autoras reconhecem, nesse contexto, a adaptação que mídias tradicionais e já consolidadas são obrigadas a implementar para se adequarem à era da Sociedade da Informação.

Unidade 4 – Pesquisas sobre a Educomunicação relacionada à Mídia, ao Meio Ambiente e ao Desenvolvimento Regional

A Unidade 4 reporta-se a três estudos voltados, respectivamente, para: a) o comportamento da mídia em relação ao desenvolvimento regional; b) a presença das mídias em práticas de educação ambiental e c) a originalidade da prática educacional no âmbito regional.

O primeiro texto, de autoria de Ana Cristina Menegotto Spannenberg e Diva de Souza Silva, analisa o papel da mídia em suas abordagens sobre as políticas públicas na Região Sudeste do Brasil. O trabalho *“Leitura crítica da mídia na perspectiva das políticas públicas na Região Sudeste do Brasil”* apresenta os fundamentos processuais de uma pesquisa em desenvolvimento. Trata-se de um desdobramento de estudos anteriores implementados pelo Observatório de Mídia e Políticas Públicas associado à área da Educomunicação da UFU.

Já o segundo paper denomina-se *“As mídias em pesquisas e práticas de Educação Ambiental no contexto escolar”* (Capítulo 15). No caso, as pesquisadoras Natalie Brito Domingos, Daniela Harumi Hikawa e Bianca Petrocelli privilegiam,

em seu texto, o levantamento de trabalhos sobre a Educação Ambiental produzidos em programas de pós-graduação do Brasil, que têm em seu escopo ações vinculadas ao contexto da educação formal. Trata-se de um estudo sobre o estado da arte, buscando perceber as características dos trabalhos acadêmicos na área.

Finalmente, Elis Rejane Santana da Silva, Céres Marisa Santos e Edilane Carvalho Teles apresentam o artigo *“Educomunicação cabocla da região do Vale do São Francisco: percursos, outros fazeres e avanços”*. O estudo dedica-se a identificar qual é e como se dá a Educomunicação realizada no semiárido baiano, mais especificamente aquela implementada na região do sub-médio São Francisco, a partir da influência/motivação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III – Juazeiro/BA, envolvendo os cursos de Pedagogia e Comunicação Social. O *paper* tem como foco os fazeres que presumem aspectos identitários socioculturais da realidade local. Toma em conta o antes e o depois da realização do Doutorado em Comunicação, possibilitado por uma parceria entre a ECA-USP e a UNEB.

Unidade 5 – O olhar do estudante: pesquisa e difusão

A Unidade 5 comporta dois artigos produzidos no espaço do ensino formal da Educomunicação. O primeiro deles vem da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP, sob o título *“Um campo, cento e quatro papers e três roteiros de pesquisa”*, de autoria conjunta de Manuela Thamani e Laiara Alonso. O objeto da sistematização realizada foi o e-book *“Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo Intercultural”* (ABPEducom, 2017). Os alunos apresentam três propostas de trabalho e de reflexão a partir do material disponibilizado. A duas primeiras preocupam-se em facilitar a busca por informações numa coletânea com mais de 900 páginas (a primeira alternativa dá-se através da identificação das pesquisas relacionadas às sete “áreas de intervenção” da Educomunicação; e a segunda, por meio de palavras-chave). A terceira proposta oferece à consideração dos leitores uma categorização direcionada a observar e classificar artigos alinhados a assuntos que representam ou retratam, em seu teor, grupos minoritários ou em situação de vulnerabilidade. O labor dos jovens pode ser considerado como aderente à

área de intervenção denominada de Reflexão Epistemológica sobre o campo da Educomunicação.

O segundo artigo, *“A Educomunicação nos processos de educação e difusão de conhecimento: divulgação científica no Projeto Telescópio BINGO”*, integra-se perfeitamente ao tema de uma pedagogia educ comunicativa para a área da difusão do conhecimento. A proposta de sua elaboração decorreu de um projeto de extensão universitária em que estudantes de cursos superiores de Educomunicação (respectivamente, da USP e da UFCG) se envolveram com a missão de mobilizar a população do entorno do projeto para que se beneficiem com a instalação do “BINGO”, acrônimo que se traduz por “Baryon Acoustic Oscillations in Neutral Gas Observations. Trata-se de um radiotelescópio exclusivamente projetado para fazer a primeira detecção de Oscilações Acústicas de Bárions (BAO), que são ondas geradas pela interação dos átomos com a radiação no início do Universo, do Big Bang, que pode ser monitorada na faixa de radiofrequência. Fruto de uma colaboração internacional, esta foi a primeira vez que um equipamento científico dessa magnitude é construído no Brasil, trazendo inovação científica e industrial para o país. Sua instalação no sertão da Paraíba, sob a coordenação local de pesquisadores da UFCG – Campina Grande, trará grande impacto econômico e social, convertendo-se, igualmente, numa grande oportunidade para a promoção de uma comunicação científica voltada para a iniciação e a expansão de conhecimento e interesses em Cosmologia, com a ampliação da divulgação científica na área. Assinam o texto as estudantes da graduação e pós-graduação da USP: Graciele Almeida de Oliveira, Helena Marques Málaga Morais e Ana Beatriz Tuma.

PEDAGOGICA DA E PARA A COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS (SEGUNDA PARTE)

Ingressamos, finalmente, na Segunda Parte da presente coletânea com estudos sobre a área de intervenção a que denominamos Pedagogia de Comunicação. Contamos com seis artigos reunidos sob três distintos ângulos e objetos.

Unidade 6 – A pedagogia das diferentes telas

Segundo Ricardo Toshihito Saito, do Departamento de Letras Germânicas da UFBA, Salvador, BA, vivemos o Século XXI por meio de quadro-telas, pelos quais

nos conectamos com o mundo 24 horas por dia, sete dias por semana, a saber: (1) a lousa digital interativa, (2) o computador, os (3) *tablets* e (4) os *smartphones*, através das quais podemos participar de processos de produção, consumo de conteúdos digitais, remixagens, (re)produção e compartilhamento de conteúdos na rede mundial de computadores. A partir deste contexto, o autor elabora seu *paper* intitulado “Educação, ensino e aprendizagem de línguas e linguagens por meio dos quadro-telas – o papel das mídias na Educação”, por meio do qual discute o papel das mídias na Educação, ensino e aprendizagem de línguas e linguagens, a partir de alguns processos de co-construção de web-currículos coletivos.

Unidade 7 – Aprendizagens sobre Educomunicação na graduação e na pós-Graduação

Ganham destaque nesta Unidade as experiências pedagógicas relacionadas ao âmbito da própria formação em Educomunicação em nível de graduação, como é o caso da disciplina homônima oferecida na grade curricular do curso de Sistemas e Mídias Digitais (SMD) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Este é o tema do texto “Círculos de Leitura e cartas-personagem: a experiência de uma metodologia interdisciplinar inspirada em jogos RPG”, assinado por um conjunto de pesquisadores: Diêgo de Lima Barros, Vitória Facundo Macedo, Cátia Luzia Oliveira da Silva, sob orientação da professora Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante. Os autores justificam que, nos percursos metodológicos propostos pela disciplina, os(as) estudantes são estimulados(as) a conhecer os fundamentos epistemológicos e os aspectos históricos da inter-relação entre comunicação e educação a partir da leitura e da discussão coletiva de diferentes textos. No entanto, a utilização de uma proposta convencional de leitura e análise - por meio do contato prévio com o texto e do debate espontâneo de seu conteúdo durante as aulas - demonstrou, ao longo do tempo, dificuldades relacionadas à participação crítica, à apropriação dos temas e ao aprofundamento das categorias trabalhadas, o que afetava uma parcela significativa de estudantes em seu processo de formação interdisciplinar. Diante desta verificação, a equipe de professoras e monitores responsável pela disciplina passou a utilizar, nos espaços de discussão denominados “Círculos de Leitura” - realizados nos semestres

2017.2 e 2018.1 -, uma nova estratégia metodológica, criada pelo professor e pesquisador Bob Hill, da Universidade da Geórgia (EUA), que propunha a utilização de cartas-personagem, cada uma com atributos que devem ser interpretados pelos(as) estudantes e aplicados durante o curso. Novamente em jogo, a subjetividade dos alunos e a necessidade de diálogos para uma abordagem que integre o sentir, o pensar e o agir, na educação para a comunicação.

A pedagogia voltada à formação de gestores educacionais e professores para o entendimento e a prática da educação midiática é, igualmente, a preocupação de Julia Tomchinsky e de seu orientador Agnaldo Arroio (FE-USP), expressa no trabalho *“Percepção sobre letramento midiático e letramento científico na formação inicial de professores”*. O recorte da pesquisa relatada foi uma investigação sobre a percepção de futuros professores em torno do uso da mídia para que as crianças compreendam e interpretem criticamente aspectos científicos do mundo e se expressem como cidadãos que reconhecem e têm opinião sobre como podem transformar a realidade vivida. Um fato chamou a atenção dos pesquisadores: nenhum dos estudantes pesquisados mencionou que os docentes precisam criar situações significativas para que as crianças se engajem com a mídia para se expressar democraticamente. As conclusões finais apontam para a necessidade imediata de uma revisão dos procedimentos previstos para a formação de agentes de educação e de professores, na graduação, no âmbito da educação midiática e informacional.

O texto subsequente, intitulado *“Uma investigação a partir de memórias na disciplina de Educomunicação na Pós-Graduação”*, volta-se para a formação em educação midiática neste nível de ensino. O trabalho, assinado por Diva Souza Silva e Vanessa Matos dos Santos, versa sobre pesquisa a partir de memórias construídas por mestrandas e mestrandos na disciplina de Educomunicação. A metodologia considera que registrar e acompanhar essas trajetórias, além de colher uma narrativa dos sujeitos, numa perspectiva histórico e cultural, pode evidenciar a constituição da experiência como uma possibilidade analítica. Segundo as autoras, alguns resultados obtidos até a finalização do *paper* apontavam para possibilidades de reconhecer na produção de memórias uma perspectiva crítica de formação, de intencionalidade e intervenção.

Juan Mattheus Gil Costa e Agnaldo Arroio, no artigo intitulado *“Youtube, Educação Científica e as possíveis relações existentes em vídeos do canal Manual do Mundo: um estudo de caso”*, tomam o Youtube como espaço favorável à prática da pedagogia da comunicação. Informam os autores que, nos últimos anos, o uso desta plataforma de vídeos ganhou uma expressiva quantidade de canais que produzem conteúdos voltados para a ciência (só no Brasil, surgiram, até a data da produção do artigo, aproximadamente 82 mil canais de cunho científico e quase cinco milhões de vídeos sobre o assunto). A conexão com o letramento midiático foi realizada a partir da ótica de autores que tratam do assunto, como David Buckingham. Ao final, os autores concluem: “É inegável a influência que a mídia tem atualmente sobre as pessoas, principalmente os jovens, e inseri-la no contexto escolar pode trazer a muitos professores e alunos a vontade de continuar aprendendo”.

Por sua vez, a pesquisadora Jaqueline Costa Castilho Moreira volta-se, em *“Habilidades e competências informacionais: protagonismo que filtra joio de trigo na era digital”*, para o enfrentamento da desinformação (*fake news*) na circulação de dados e no âmbito da divulgação científica. Para tanto, a autora trabalhou com estudantes de graduação de diferentes áreas. Após apresentar os resultados positivos de ciclos de formação promovidos junto a grupos de jovens universitários, Moreira lembra que ainda existe um longo percurso a ser percorrido para se alcançar, em escala, a disseminação de práticas de análise midiática e informacional sobre a circulação da ciência nas mídias sociais, fato que justificaria as implementações de tais ações formativas também no ensino básico, sendo ofertada tanto para alunos quanto para professores.

Ao concluir esta apresentação sumária dos artigos que compõem a presente coletânea, convidamos os leitores a se manterem articulados ao site da ABPEducom para ter acesso aos demais livros digitais que reúnem a produção acadêmica do II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e do VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação.

Agregamos à presente Introdução, a título de Referenciais, o primeiro e-book do II Congresso Internacional, com 44 textos, bem como recente artigo publicado no Livro de Atas do V Congresso Internacional de ALFAMED (Red Interuni-

versitaria Euroamericana de Investigación en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía), ocurrido, virtualmente, em outubro de 2020.

Referencial

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson & PRANDINI, Paola Diniz. (Orgs) (2020). *Educomunicação, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo, ABPEducom, ISBN-13 (15) 978-65-87460-00-0. Acessível em: <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/25>>.

SOARES, Ismar de Oliveira (2020). La educomunicación en Latinoamérica: Claves del pasado, retos del futuro. In AGUADED Ignacio y VIZCAÍNO-Verdú, Arantxa. *Redes Socislred y Ciudadanía: Hacia um mundo ciberconectado y empoderado*. Primera Edición, octubre, Grupo Comunicar Ediciones, Huelva, España, pg. 19-26. ISBN: 978-84-937316-6-3DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>.

PRIMEIRA PARTE
A PESQUISA

I – Pesquisas sobre a função educucomunicativa da estética

A dimensão sensível da educomunicação: diálogos para uma abordagem que integre o sentir, o pensar e o agir na educação para a comunicação¹

Mariana Ferreira Lopes

Considerações iniciais

A presença da comunicação em nossa sociedade atual e suas consequências na interação entre sujeito e mundo justificam a importância da inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação que, em suas múltiplas perspectivas², visa o desenvolvimento de competências para o exercício pleno da cida-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

2 Assumimos aqui que não há um único viés de fundamentação teórico-metodológica e tampouco de terminologia que uniformize o campo que emerge da interface entre Comunicação e Educação. Distintas apropriações e ações foram sendo desenvolvidas em diferentes contextos históricos e geográficos. Nesta pesquisa, o foco se atém às características deste campo no Brasil, principalmente da Educomunicação, como será explicado mais adiante.

dania comunicativa de crianças, jovens e adultos. Aqui, tomamos esta interface como a área de intervenção social reconhecida enquanto Educomunicação e definida por Ismar Soares (2011, p.36) como o

conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão de todos os membros da comunidade educativa.

Assim sendo, as ações educacionais se orientam à implantação de práticas para o desenvolvimento dos ecossistemas comunicativos, configurados em torno da racionalidade estruturante, ou seja, a articulação entre a clareza conceitual, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos processos educacionais. Nisto residem três pontos a serem ressaltados: o reconhecimento de seus fundamentos teórico-metodológicos, o perfil do educador e a gestão comunicativa. É justamente neste primeiro ponto, a fundamentação teórica do campo, onde se inserem as colocações expostas neste artigo e que se estendem para a pesquisa de doutorado já concluída³.

Apresentam-se aqui as discussões iniciais sobre o contributo da noção de experiência estética ao repertório teórico-metodológico educacional, especificamente em sua área de intervenção reconhecida como educação para a comunicação. Para isso, propõe-se o seu diálogo à Teoria das Múltiplas Mediações, perspectiva já consolidada e desenvolvida pelo pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez. Trata-se de uma abordagem ensaística, baseada em pesquisa bibliográfica.

3 À época da apresentação do trabalho no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação, as discussões eram parte da pesquisa de Doutorado em andamento, defendida em abril de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unesp, sob o título “A dimensão sensível da educomunicação: a contribuição da experiência estética ao campo de interface entre Comunicação e Educação no Brasil”.

Experiência Estética

A relação entre os fenômenos comunicacionais e a experiência estética se constrói a partir de uma visão não imediatamente complementar entre seus objetos. São necessários certos deslocamentos e reconsiderações a fim de fazer emergir as aproximações entre doutrinas estéticas e teorias da comunicação que consideramos contributivas e propositivas à educomunicação. Neste primeiro momento, nos voltamos às considerações iniciais sobre a estética a fim de avançarmos nas discussões que nos propomos.

A discussão sobre as teorias estéticas que especificamente nos interessam quando nos propomos a pensar suas articulações com a comunicação e a educomunicação tem como ponto de partida a construção do conceito de estética com base nas reflexões do filósofo contemporâneo italiano Luigi Pareyson. A seu ver, diante da extensão do que veio a ser entendido como estética se faz necessária uma maior delimitação sobre seu significado. A sua primeira consideração recai sobre o cunho filosófico da reflexão sobre estética, contestando aqueles que a veem apenas na ordem do empírico. Neste ponto, Pareyson a situa como uma reflexão sobre a experiência, comportando ao mesmo tempo a especulação e a concretude. Isto pois a filosofia e a experiência são tão distintas quanto unidas.

O pensamento filosófico é construído sobre a experiência com a qual estabelece contato para não se tornar pura abstração, ao passo que tal aproximação deve ter por objetivo fazer da experiência seu objeto próprio de estudo e de explicação, a fim de que a filosofia não seja tomada como uma simples descrição. A estética situa-se, assim, no ponto de encontro onde “[...] filosofia e experiência se tocam, a experiência para estimular a filosofia, e a filosofia para explicar e fundamentar a experiência” (Pareyson, 2001, p. 10). Seu objeto de reflexão é a experiência estética e com ele não deve ser confundido.

A estética é filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nela entram, em suma, a contemplação da beleza,

quer seja artística, quer natural, quer intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes. (Pareyson, 2001, p.05).

Neste sentido é que Pareyson não a reduz a outros âmbitos de reflexão sobre a arte, como a crítica e as teorias sobre ela quando segue em sua proposta de conceituação de estética. Da mesma forma, não cabe à estética estabelecer o que é próprio de cada arte enquanto uma teoria “[...] dirigida a definir o que lhe é específico, a estabelecer seus limites, a instituir suas regras e técnicas, a distinguir e fixar a sua linguagem” (Pareyson, 2001, p. 13). Sua reflexão filosófica volta-se a ao conceito geral de arte e o que desta generalidade pode incidir sobre cada arte em específico, assim como o que de específico de cada arte contribui para a compreensão da experiência artística como um todo. O filósofo chama de “confusão de planos” dizer que cada arte possui sua estética, a exemplo de uma estética do cinema.

O cunho separatista ou particularista, em seu entendimento, não constitui propriamente a estética, mas se coloca como uma técnica teórica. Algo que possivelmente relaciona-se a algumas das apropriações sobre estética pelo campo comunicativo, quando em experiências de educação para a comunicação discute-se a necessidade de compreensão por parte do receptor do que seria uma estética característica de um meio de comunicação, como a televisão, o cinema ou a fotografia. Assim como o caráter valorativo e normativo a que se reduziria a estética quando pensada como um conjunto de conhecimentos para julgar uma determinada obra, como vemos no modelo estético de uma educação midiática. Ao recuperar historicamente os diferentes vieses da interface entre Comunicação e Educação, Alexander Fedorov (2008) nos explica que tal modelo estético objetiva desenvolver o gosto artístico dos educandos, com base na análise do que chama dos “melhores exemplos da cultura midiática”, sustentados pelos preceitos da crítica da arte, bem como dos estudos culturais. A educação estética se entrelaça ao estudo da história, da linguagem e dos gêneros fílmicos, além da tecnologia da filmagem. Trata-se de um repertório teórico-metodológico de experiências de mídia educação realizadas sobretudo na década de 1960 e voltadas à uma educação cinematográfica.

Dos delineamentos apresentados em um primeiro momento por Pareyson, avançamos na necessária diferenciação entre estética e seu objeto buscando superar algumas confusões decorrente da extensão de suas abordagens. Uma delas trata da distinção entre o estético e artístico, cuja importância é trazida pelo esteta francês Jean-Marie Schaeffer (2010) ao relacioná-los com duas atividades particularmente diferentes. De um lado, a estética consiste em um processo atencional. Por outro, o artístico relaciona-se a um fazer, cuja finalidade é a obra de arte. Isto significa que,

Os recursos e as capacidades envolvidos em uma relação de atenção e em um fazer são muito diferentes, mesmo porque, quando estamos envolvidos em um processo atencional, adaptamos nossas representações ao mundo, ao passo que quando estamos engajados em um fazer, tentamos adaptar o mundo às nossas representações (Schaeffer, 2010, p. 41)⁴.

Ainda que empregados não raras vezes como sinônimos, a abordagem compartilhada por Schaeffer ratifica que ambos não devem ser confundidos e que tampouco o estético se reduz ao artístico e vice-versa. Sendo a estética um processo atencional — e a atenção uma das atividades mentais centrais para a cognição humana — ela não se limita à obra de arte, finalidade do fazer artístico. A relação mesma entre estética e objeto estético é apontada pelo filósofo como fruto de um segundo tipo de confusão. Com frequência designa-se à estética um tipo específico de objetos e fenômenos sobre os quais ela deve, em sua tarefa filosófica, debruçar-se. Se as obras de arte não são o domínio exclusivo da estética, seria, portanto, natural pensarmos que os objetos estéticos compreenderiam um campo mais vasto no qual se inserem todos os eventos e mate-

4 Tradução livre da autora de “les ressources et capacités mises en oeuvre dans une relation attentionnelle et dans un faire sont très différentes, ne serait-ce que parce que, lorsque nous sommes engagés dans un processus d’attention, nous adaptions nos représentations au monde alors que lorsque nous sommes engagés dans un faire nous essayons d’adapter le monde à nos représentations”.

rializações que em si carregam características potencializadoras de suscitarem uma experiência estética, dentre eles os objetos e as relações comunicacionais. De certo modo, os deslocamentos propostos por Jean-Marie Schaeffer e Luigi Pareyson já nos guiam para a concretude da experiência estética. Laan Mendes de Barros (2017, p.162) a descreve “[...] como exercício da percepção sensível, plena de sensações [...]”, que se insere no cotidiano e carrega em si a dimensão da experiência nas dinâmicas de interação entre criador, obra e espectador, à luz da proposição trazida pelo filósofo John Dewey (2010). Para Dewey, a experiência estética deriva das experiências comuns que os indivíduos vivenciam em seu dia a dia, cuja natureza é determinada “pelas condições essenciais da vida” e onde estão as raízes que originam experiências mais singulares. No entanto, a experiência estética, que é singular, da comum se distingue por ser marcada pela sua ocorrência contínua em um processo de vivência no qual há interrupções, distrações e dispersões. Ter “a” experiência é “[...] quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução” (Dewey, 2010, p.109), ou seja, a sua conclusão é a sua consumação e não sua cessação.

Cabe destacar que na experiência estética o espectador assume uma posição específica na relação estética com o objeto, é um espectador emancipado, uma analogia ao título da obra de Jacques Rancière (2013). Sua emancipação se constrói à medida em que se evidencia que ver também é uma ação, que transforma as tradicionais posições de dominação e sujeição entre o criador e o receptor estabelecidas por uma lógica de transmissão onde se pressupõe o privilégio do primeiro em relação ao segundo. Rancière explica que o poder do espectador está em sua possibilidade de traduzir o que percebe de sua própria maneira, ligando aquilo que está diante de si com o que já se tenha vivenciado, uma vez que ele

Participa da performance refazendo-a à sua maneira, subtraindo, por exemplo, a energia vital, supostamente transmitida, para torná-la uma imagem pura e associá-la com uma história lida ou sonhada, vivida ou inventada. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (Rancière, 2013, p.20).

A assertiva de que a ação não se restringe ao autor, mas se estende ao espectador, é recorrente também nos escritos de Mikel Dufrenne em sua *Phénoménologie de l'Expérience Esthétique*. Nela, o filósofo descreve a experiência estética do espectador defendendo o papel decisivo do sujeito na transmutação da obra de arte em objeto estético sem ignorar a complementaridade entre a *aisthesis* e a *poiesis*. Isto pois sua leitura fenomenológica estabelece a existência de uma relação de consubstancialidade, de comunhão e de reciprocidade entre objeto e sujeito. Na percepção estética, tal sujeito é um ser concreto e totalmente presente, tanto na dimensão corporal, quanto pelo passado que carrega até o momento da contemplação. É, de certo modo, o espectador emancipado de Rancière. Para Dufrenne (1982), este espectador se caracteriza pela reflexão e pela produção de sentidos que deriva da sua percepção estética da obra, ainda que detido no mundo expresso na interioridade do objeto estético.

Podemos, com as indicações trazidas por Dufrenne e Rancière, avançar na aproximação entre experiência estética e educação para a comunicação, atravessada pelas questões sobre a estética da comunicação. Aqui, é preciso enfatizar que tanto a estética como a comunicação são compreendidas pelo seu âmbito relacional, o que significa fugir de uma concepção apenas midiática ou unidirecional do comunicacional, bem como assumir a experiência estética no deslocamento do valor estético exclusivamente da obra, e esta obra do âmbito artístico, para também a atitude do espectador. Uma estética da comunicação se encaminharia, assim, para a discussão do papel da experiência estética na construção das relações intersubjetivas, tendo em vista “[...] o encontro estético com o outro é uma ação própria da Comunicação, entendida nessa perspectiva; é no momento do compartilhamento do sensível erigido em terreno comum que pode se dar, efetivamente, a comunicação” (Marques; Martino, 2015, p. 34).

Ao propor uma articulação entre experiência estética e comunicação, o pesquisador Laan Mendes de Barros (2017) assume o entendimento da comunicação no plano da percepção e da sensibilidade, que não se restringe à ideia de transmissão de uma mensagem onde receptores são seres narcotizados ou anestesiados. Em uma comunicação no plano da estesia, que se relaciona à sensibilidade, às emoções e ao afeto e, portanto, sem anestesia, a dimensão

estética da comunicação e a intersubjetividade na interpretação das narrativas midiáticas pelos sujeitos precisam ser valorizadas e reconhecidas. O autor (2017, p.165) enfatiza que é

[...] nesse movimento de resgate da recepção como lugar da produção de sentidos e no reconhecimento de que as narrativas midiáticas, na maior parte das vezes, carregam uma dimensão artística, que vale valorizar a experiência estética como eixo de estudo dos fenômenos comunicacionais na cultura midiaticizada.

Em seu resgate da produção de sentido no processo de recepção, Barros (2017) ressalta a importância dos estudos que trazem o receptor ao centro do processo comunicacional, na perspectiva da cultura, das mediações culturais e do cotidiano. Neles se inserem as contribuições latino-americanas das teorias das mediações que aqui centro no Modelo das Múltiplas Mediações desenvolvido pelo pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez.

Teoria das Múltiplas Mediações

Guillermo Orozco Gómez é autor da Teoria das Múltiplas Mediações (TMM), também conhecida no Brasil como Teoria das Multimídiações ou Mediações Múltiplas. Foi durante a sua pós-graduação na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, que o pesquisador mexicano desenvolveu as bases de seu modelo teórico-metodológico, quando buscou superar visões reducionistas sobre o complexo processo de ver televisão denominado por ele de televidência. O termo contempla as atividades cotidianas, paralelas e/ou simultâneas de “[...] ver, escutar, perceber, sentir, gostar, pensar, “comprar”, avaliar, guardar, reter, imaginar e interagir com a televisão [...]”. (Orozco Gómez, 2001, p.39).

Ao tratar da relação entre televisão e audiências na ótica das mediações múltiplas, o pesquisador nos alerta que não podemos conceber as audiências enquanto apenas audiências. Em sua conceituação de Orozco (2001, p. 23), elas são

[...] como um conjunto segmentado a partir de suas interações midiáticas de sujeitos sociais, ativos e interativos, que não deixam ser

o que são enquanto estabelecem alguma relação sempre situada com o referente midiático, seja ela direta, indireta ou posterior.

Nesta definição, dois pontos merecem ser destacados no diálogo com a noção do sujeito na relação estética. O primeiro consiste na concepção da interação estabelecida pela audiência com o meio de comunicação em detrimento à ideia de uma recepção que se restringe ao ato apenas de receber a informação. Nela está embutida a afirmação da atividade do sujeito, que nos remete à ação do indivíduo em sua atribuição sensível de significado.

Para Dufrenne (1972), o objeto estético se consagra na percepção atenta e sensível do espectador, que é assumido não apenas como sua testemunha, mas como executante que o realiza. Ou como nos sugere Jacques Rancière (2013, p.20), “este é um ponto essencial: os espectadores veem, sentem e compreendem algo na medida em que compõem seu próprio poema, da mesma maneira que o fazem os atores, os dramaturgos, os diretores, os bailarinos, os performers”. Laan Mendes de Barros (2014, p.07) complementa que é nesse sentido que existe a estética se converte em poética, uma vez que “[...] existe produção de sentidos, de novos sentidos, e não apenas na reprodução dos sentidos já produzidos na poética do autor. O fruidor se apropria da obra, transformando-a em objeto estético, a partir de uma relação de troca de natureza especular”.

Desta produção de (novos) sentidos emerge o segundo ponto de destaque na conceituação de audiência trazida por Orozco. O fato dela ser mediada por fontes diversas que advêm da própria experiência do receptor e de seu contexto cultural, cuja manifestação pode ser observada “ao longo de um complexo processo situado em vários cenários e que inclui estratégias e negociações dos sujeitos com o referente midiático das quais resultam apropriações variadas que vão desde a mera reprodução, até a resistência e contestação” (Orozco Gómez, 2001, p.23).

O autor agrupa as fontes mediadoras em duas vertentes: as micromediações e as macromediações. No primeiro grupo estão situadas as mediações advindas da individualidade dos sujeitos, que realizam o que ele denomina de contratos de recepção. A concretização de tais estratégias televisivas se ancora nas comunidades de apropriação e interpretação nas quais os sujeitos se inserem. De

maneira análoga, a experiência estética também se ancora em uma dinâmica cultural e coletiva. Em comunidades interpretativas e demarcado por mediações culturais, o espectador faz aparecer o objeto em sua fruição.

Orozco caracteriza a recepção televisiva como um processo altamente culturalizado – a partir da existência de grupos de interlocução – e complexo – uma vez que se concretiza anteriormente e posteriormente ao contato do sujeito-audiência com a TV – aos microprocessos e atos televisivos e aos momentos que sucedem esta interação. Estas recepções que acontecem em cenários além do contato direto com o televisor são denominadas por Orozco Gómez como recepções secundárias e terciárias. Já a recepção televisiva de primeira ordem corresponde à recepção direta, suscetível às mediações situacionais e às decisões prévias do receptor.

As macromediações estabelecidas por Orozco Gómez (2014) compreendem a identidade ou as identidades, que se referem tanto as individuais dos sujeitos como as das audiências enquanto condição coletiva e são definidas como uma das mediações resolutivas do processo de assistência televisiva e um dos principais desafios para a pesquisa e educação dos receptores. A percepção e as percepções são um segundo grupo de mediações que se estabelecem pelos sentidos atribuídos aos programas televisivos pela audiência. Segundo o autor, esta mediação impede a garantia de que as intenções dos emissores serão as mesmas captadas pelos receptores. O terceiro tipo de macromediações consiste na Instituição ou institucionalidades praticadas pela televisão enquanto instituição social, bem como por outras instituições das quais os receptores participam e, por consequência, condicionam e contextualizam sua produção de sentido e interação com a TV.

O autor (1996, p. 28) enfatiza que

As audiências negociam consigo mesmas as maneiras de interagir com a televisão, segundo as características concretas nas quais se encontram. A tensão permanente que existe entre a norma e a situação é o que explica em parte porque os resultados das televidência carregam um alto grau de imprevisibilidade, ao mesmo tempo que

permitem entender esta certa autonomia relativa de que parecem usufruir as audiências.

Diante de tais características, o autor aponta como possível a intervenção pedagógica no processo de televidência, ou seja, uma educação para a comunicação que versa sobre a formação de uma audiência mais crítica, criativa e ativa.

À guisa de conclusão ou indagações sobre educar uma audiência multidimensional

Tendo em um de seus vieses a comunicação enquanto objeto de estudo, a educação sobre os meios de comunicação compreende a análise crítica e a produção criativa. Sua eficácia, segundo Joan Ferrés i Prats (2003, p.49), “[...] está condicionada à capacidade dos educadores em compreender a fundo o que significa a experiência de ser espectador, o que implica entender o peso das emoções e do inconsciente neste processo”. Este é tido como um dos grandes desafios que a educomunicação deve enfrentar quando leva em conta o atual ambiente comunicativo, seus limites e suas possibilidades de participação abertos às audiências.

O diálogo aqui proposto para uma visão mais totalizante de ser audiência sugere que a recepção midiática e a fruição estética – ainda que distintas – devem ser vistas como ações complementares no jogo de negociações e apropriações realizado pelos receptores. O alargamento epistemológico proposto com o diálogo da experiência estética a um de seus referenciais teóricos tradicionais, a Teoria das Múltiplas Mediações, se justifica pela fluidez das fronteiras entre os campos de saber, do qual o próprio campo educacional é exemplo. Maria Aparecida Baccega (2009, p.18) nos explica que,

O campo da Comunicação/Educação, cujo objetivo, consideramos, é o estudo do “lugar” da constituição dos sentidos sociais, resultado do embate escola-mídia, é multi e transdisciplinar: Economia, Política, Estética, História, Linguagens e outros saberes, o compõem. Agora, são os vários saberes em conjunção, que vão olhar o campo. E não um saber de cada vez, como era a tradição. Cada um desses saberes dialoga com os outros, elaborando, desse modo, um apa-

rato conceitual que coloca a comunicação - não apenas a midiática, embora esta modalidade seja a de maior alcance - e suas relações com a educação no centro das investigações e procura dar conta da complexidade desse diálogo.

Uma aproximação inicial entre educomunicação, teoria das mediações e experiência estética foi articulada em uma reflexão conjunta entre pesquisadora e orientador, publicada no artigo *Mediações, mediatização e estética da recepção nos debates sobre educomunicação*. (BARROS; LOPES, 2015). Com o objetivo de fomentar a ampliação e legitimação do campo educ comunicativo, o trabalho abordou os debates em torno da estética da recepção desenvolvida pela Escola de Konstanz, na Alemanha, acerca da relação dialética entre sujeito e texto, que pode estender-se às relações estabelecidas com os fenômenos comunicacionais. Nela, a atenção se desloca da obra para seu encontro com o leitor, ou como sugere Maria Tereza Cruz (1986), da *poiesis* para a *aisthesis*. Mas este encontro não se dá na ordem da decodificação, mas sim da interação em um processo de ressignificação e atividade do receptor. Ainda que tenha sido elencada por Klaus Bruhn Jensen e Karl Erik Rosegren (1990) como uma das cinco tradições de pesquisas de recepção – ao lado das teorias dos efeitos, da teoria dos usos e gratificações, dos estudos culturais e da análise integral das audiências –, pouca atenção tem sido dada às suas contribuições nas pesquisas brasileiras de comunicação e, por consequência, na educomunicação.

Outra articulação entre educomunicação e experiência estética, desta vez proposta por Eliany Salvatierra (2007), recupera historicamente a trajetória da interface entre comunicação e educação no Brasil e aponta a predominância do desenvolvimento da criticidade e da reflexão pela via exclusiva da racionalidade. Na opinião da autora, a prática educ comunicativa está diretamente relacionada com a Experiência Estética, ou seja, “uma experiência que não se baseia somente na análise objetiva, mas também na apreciação do que foi produzido, apreciação que ocorre pela percepção sensorial e racional”. (Salvatierra, 2007, p.249). Mas comprovar esta hipótese esbarra, a seu ver, em questões complexas. A primeira delas é o fato da Experiência Estética ter se desenvolvido no Brasil mais próxima ao ensino das artes; o segundo ponto consiste no fato já

apresentado de que a educomunicação encontra-se mais ancorada no desenvolvimento da racionalidade; e o terceiro e maior desafio que é o de “demonstrar cientificamente o fenômeno da transformação, da mudança ou mesmo da revolução que ocorre principalmente bis jovens, não pela via da racionalidade, mas da sensibilidade, sem cair na polarização razão versus emoção”. (Idem, p.251).

Antes de nos assumirmos como audiência somos seres humanos e nos caracterizamos, como nos recorda Edgard Morin (2002), enquanto *homo complexus*. Carregamos em nós o antagonismo de sermos ao mesmo tempo racionais e delirantes, trabalhadores e lúdicos, empíricos e imaginativos, econômicos e consumistas, prosaicos e poéticos. Por que, no entanto, enfatizar apenas o desenvolvimento dos aspectos ligados à nossa racionalidade em nossa relação com os objetos midiáticos se também podemos experienciá-los esteticamente?

Referências

Baccega, M. (2009). Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: _____; Costa, M.C.C. *Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*. São Paulo: Paulus, pp. 13-26.

Barros, L.M. (2017, janeiro-abril). Comunicação sem anestesia. *Revista Intercom – RBCC*. São Paulo, v.40, n.1, pp.159-175.

Barros, L.M. (2014, janeiro-junho). A questão da experiência estética nos debates de epistemologia da comunicação. Questões Transversais: *Revista de Epistemologias da Comunicação*, v. 2, n.3. São Leopoldo: Unisinos, pp.

Barros, L.M. (2012). Experiência estética e experiência poética: A questão da produção de sentidos. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS. *Anais GT Comunicação e Experiência Estética*. Juiz de Fora: UFJF / Compós.

- Barros, L. M; Lopes, M.F. (julho-dezembro, 2015). Mediações, midiatização e estética da recepção nos debates sobre educomunicação. *Vozes & Diálogo*. Itajaí, v. 14, n. 02, pp.229-241.
- Cruz, M. T. (1986). A estética da recepção e a crítica da razão impura. In: *Revista Comunicação e Linguagens*, No. 3. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagem.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes Editora.
- Dufrenne, M. (1972). *Estética e Filosofia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- Dufrenne, M. (1982a) *Fenomenología de la Experiencia Estética*. Vol. I. Tradução de Román de la Calle. Valencia: Fernando Torres Editor S.A.
- Dufrenne, M.(1982b). *Fenomenología de la Experiencia Estética*. Vol. II. Tradução de Román de la Calle. Valencia: Fernando Torres Editor S.A.
- Ferres i Prats, J. (2003). Educacion en medios y competencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educacion*. Buenos Aires, n. 32, pp 49-69.
- FEDOROV, A. *On Media Education*. Moscow: ICOS UNESCO IFAP, 2008.
- Jensen, K. Rosengreen, K. (1990).Five Traditions in Search of the Audience. In: *European Journal of Communication*, No. 5, pp. 207-238.
- Martino, L. M. S., & Marques, A. C. S. (2015) A comunicação, o comum e a alteridade: para uma epistemologia da experiência estética. *Revista Logos: Comunicação e Universidade*. v.22, n. 02, pp. 31-44.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasília DF: Cortez / UNESCO.
- SOARES, I. O. (2011) *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas.
- Orozco Gómez, G. (2014). *Televidencias*. Comunicación, educación y ciudadanía. Universidad de Guadalajara. Mexico.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Orozco Gómez, G. (1996). *Televisión y Audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Rancière, J. (2013). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Mariana Ferreira Lopes

Doutora em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista - Unesp/Faac, sob orientação do professor Dr. Laan Mendes de Barros. Atualmente é Bolsista CAPES. Foi bolsista do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE), entre agosto e novembro de 2017, na Universidad de Guadalajara sob supervisão do Dr. Guillermo Orozco Gómez. Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Atuou como docente dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Universidade do Norte do Paraná e do curso de Jornalismo da Faculdades Maringá, além de professora convidada do curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina. É professora substituta da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília.

E-mail: flopes.mariana@gmail.com

Se uma árvore cai no meio da floresta e não há ninguém por perto para ouvir, teria realmente a árvore caído? Ou uma primeira leitura educomunicativa da obra de Hilma af Klint sob a perspectiva da Expressão Comunicativa por meio da Arte¹

Mauricio da Silva

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Se uma árvore cai no meio da floresta e não há ninguém por perto para ouvir, teria realmente a árvore caído? Diferentes linhas do pensamento humano, da filosofia à comédia, já abordaram esta questão, gerando muito mais debates e conversas interessantes do que conclusões definitivas. Hilma af Klint é uma destas árvores extraordinárias, cujo eco ouvimos agora, mais de 70 anos após sua morte. A vida e obra de Hilma af Klint são permeadas por todos os temas mais candentes da sociedade atual: novas relações com o espiritual, ruptura de padrões estéticos e a produção feminina na arte mundial.(FORTES, 2017)

Em entrevista à Fortes, Luciana Pinheiro cita o conhecido problema da física e da filosofia “Se uma árvore cai no meio da floresta e não há ninguém por perto para ouvir, teria realmente a árvore caído”. Atribui-se este problema ao filósofo-

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

fo George Berkeley, embora ele mesmo não tenha elaborado esta pergunta. Berkeley sim desenvolve o conceito *ser é ser percebido*. Não é o objetivo deste artigo aprofundar nas teorias meta-físicas e filosóficas na busca de compreender esta questão, mas sim, aproveitando o mote da pesquisadora Luciana Pinheiro, refletir sobre a obra da artista Hilma af Klint, principalmente em relação ao fato de sua obra não ter sido apresentada ao público por opção da artista por um longo período, sendo apresentada apenas 20 após sua morte, conforme indicava seu testamento.

1. O contato com Hilma af Klint

Nosso contato com a artista Hilma af Klint foi por meio da exposição *Hilma af Klint: Mundos Possíveis*, que esteve em cartaz na Pinacoteca de São Paulo de maio a julho de 2018 e apresentou 130 obras, selecionadas de um universo de 1400, da artista sueca que viveu de 1862 a 1944.

Hilma af Klint foi uma das primeiras mulheres aceitas na Real Academia de Belas Artes da Suécia, em 1882, em um movimento de conquista de direitos pelas mulheres, visto que na maior parte dos países do mundo não era permitido às mulheres acessar estudos superiores.



Fig.1. Fotografia da artista sueca Hilma af Klint². - Fonte: VEJA, 2018.

2 Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/veja-recomenda/hilma-af-klint-a-pioneira-da-abstracao-tem-mostra-em-sao-paulo/>>. Acesso em:05/09/2018

Hoje Hilma af Klint é considerada pioneira na pintura abstrata, com trabalhos anteriores a Kandinsky, por exemplo. As qualidades técnica e estética de Hilma af Klint são reconhecidas internacionalmente, mas uma curiosidade se torna um ponto de atenção sobre sua obra e sua biografia, que é o fato de Hilma af Klint ter exposto ao público poucas obras, e a maior e mais importante parte de seu trabalho ter ficado guardada durante sua vida, salvo parapoucos amigos e familiares que tiveram acesso permitido. Hilma af Klint deixou em seu testamento a orientação que sua obra só fosse aberta e apresentada após completos 20 anos de sua morte, quando a artista considerava que as pessoas estariam preparadas para entender seus trabalhos.

E é justamente este um dos aspectos que nos chamou a atenção em relação à obra da Hilma, pois uma pintora comumente produz para expor, ou expressa seus pensamentos, sensações, reflexões, ideias, sentimentos, em um suporte que receberá suas pinceladas, riscos e desenhos a ser apresentado abrindo o espaço de comunicação com o público. Afinal uma obra de arte só se completa ao ser apreciada por pessoas, momento em que estabelece um processo comunicativo possibilitado a atribuição de significados e interpretações.

2. As bases comunicativas da obra de Hilma

Desde criança Hilma af Klint é curiosa, questionadora e observadora, sendo que em 1882, aos 20 anos de idade, Hilma ingressa à Academia de Belas Artes da Suécia, após ter cursado a Escola Técnica. Ela faz parte do grupo das primeiras mulheres que tiveram direito a formação superior, e por isso, junto à suas colegas enfrentou a resistência de uma camada acadêmica e social dominada pelos homens. O entendimento da época era que, uma mulher artista não deveria ser levada a sério, pois além de sua capacidade ser apenas de copiar o que os homens já tinham inventado, as atividades artísticas eram apenas um passatempo antes de casar e ter filhos (PINHEIRO, 2018).

Hilma tem uma formação clássica, seguindo a formação da Academia de Belas Artes. Como artista produziu pinturas de retratos, paisagens, participou de mostras e exposições. Aceitava encomendas de pessoas da sociedade sueca e tinha seu ateliê em uma região de muito agito cultural. Tecnicamente Hilma af Klint estava se estabelecendo como uma respeitada artista. Mas sua obra muda

quando ela recebe a incubência de materializar em telas e tintas as mensagens recebidas pelo grupo *De Fem*.

2.1 As referências

Tendo participado de sessões espíritas desde a adolescência, Hilma af Klint também estudou e freqüentou encontros de movimentos espiritualistas como a ordem Rosacruz e Teosofia, e a Associação Edelweiss, uma sociedade religiosa formada exclusivamente por mulheres de base ecumênica, baseada no cristianismo espiritualista esotérico (PINHEIRO, 2018, p. 81). Entender a espiritualidade, as forças, as energias, a psiquê, o invisível que influencia a vida era umabusca que estava em voga no final do século XIX e início do século XX.

Hilma era então uma mulher que estava conectada ao espírito de sua época, e ao mesmo tempo representava conhecimentos de compreensão à frente de seu tempo.

2.2 De Fem

Não apenas Hilma mas também outras mulheres suecas também estavam na busca por compreender e vivenciar as questões das energias, espiritualidade, do que pode ser entendido como oculto.

Neste sentido o ecossistema comunicativo de Hilma foi se desenvolvendo tanto nos espaços da Academia de Belas Artes da Suécia, quanto nos encontros de Teosofia e também nos contatos externos à Suécia, como estudiosos como Rudolf Stenier que fundaria a Antroposofia a partir de um rompimento com a Teosofia.

As conexões estabelecidas permitiram que Hilma conhecesse e se juntasse a mulheres como Ana Lotte Cassel, Mathilda Nilsson-Cederborg, Sigrid Elisabeth Hedman e Cornelia Cederborg. Deste grupo algumas freqüentavam a Sociedade Teosófica, outras a Edelweiss, quando não as duas. O estreitamento de laços levou Hilma, Ana, Mathilda, Sigrid e Cornelia a formarem o *De Fem*, ou As Cinco, grupo que se encontrava todas as sextas-feiras para estudar e mergulhar na espiritualidade. Os encontros de sextas-feitas do *De Fem* aconteceram de 1896 a 1906, com algumas alterações de integrantes.

Os encontros do *De Fem* eram bastante metódicos. Começavam com uma prece, seguida por meditação e depois um sermão. Em seguida o estudo de um texto do Novo Testamento escolhido para a ocasião. O encontro terminava com uma sessão com os Altos Líderes de outras dimensões. (PINHEIRO, 2018, p. 85)

Todos os encontros do *De Fem* eram registrados em cadernos, com as orientações e procedimentos que recebiam dos Altos Líderes espirituais. Mesmo que não compreendessem tudo o que era passado, os registros eram feitos e em novos encontros as mulheres do *De Fem* buscavam o entendimento das mensagens. Ao chegar ao ponto de refinamento necessário da técnica da pintura, como também da sintonia e conhecimento espiritual necessários, Hilma recebeu a incumbência de ser orientada a “trazer imagens do mundo sutil para o plano físico” (PINHEIRO, 2018, p. 95), iniciando a preparação em 1904 e começando a pintar as imagens do mundo sutil em 1905, após um ano de encontros do *De Fem* com os mentores espirituais. Apoiada pelas outras integrantes do grupo das cinco, Hilma produzia obras que depois foram consideradas abstratas mesmo antes de Kandinsky e outros precursores do Abstracionismo. Vale destacar que o próprio Kandinsky compreendia a relação da espiritualidade com a Arte, em seu livro *Do espiritual na Arte*, de 1910, buscando essa não representação da pintura.

A partir de 1906, após o encerramento dos encontros do *De Fem*, mas ainda mantendo relações com suas amigas e também sendo orientada por mentores espirituais, Hilma af Klint iniciou a produção das pinturas que foram encomendadas pelo mundo sutil para a construção de um templo.

A encomenda das pinturas para o Templo não envolvia a construção de um local propriamente dito. As imagens deveriam servir como portais ou como páginas em livros de uma biblioteca espiritual, que traria luz e sabedoria às almas necessitadas por lembrar de sua origem divina. (PINHEIRO, 2018, p. 109)

Em 1906 iniciou a produção da série *Caos Primordial*, composta por 26 imagens. Em outubro de 1907, com o propósito de dar uma “visão panorâmica das

diferentes épocas da vida humana” (PINHEIRO, 2018, p. 113), infância, juventude, idade adulta e velhice foram representadas na série *As Dez Maiores*, com pinturas de 320x237cm, série esta que foi feita de uma vez só, sem esboços ou desenhos preliminares, técnicas preparatórias comuns na pintura. Em 1908 inicia a série *WUS* com 21 imagens.



Fig.2 Hilma af Klint. Exhibition view of *Mundos Possíveis*, at Pinacoteca de São Paulo³.
Fonte: Isabella Matheus, Pinacoteca de São Paulo (2018)

As Dez Maiores é um conjunto de pinturas em escala monumental, atualmente considerado um dos trabalhos pioneiros em arte abstrata no mundo ocidental. Trata-se de um estudo das quatro idades do homem: infância, adolescência, idade adulta e velhice. Hilma af Klint pintou essas obras em apenas quarenta dias. A maior parte provavelmente sobre o chão. A respeito do processo criativo, ela escreveu: Os quadros foram realizados diretamente através de mim, sem nenhum desenho preliminar e com grande força. Eu não tinha idéia do que as pinturas iriam representar; porém, trabalhei com rapidez e segurança, sem mudar uma única pincelada. (Texto curatorial de parede da Exposição Hilma af Klint: mundos possíveis, Pinacoteca do Estado, 2018)

3 Disponível em <<http://terremoto.mx/hilma-af-klint-mundos-possiveis/>>. Acesso em 05.09.2018

2.3 O encontro com Rudolf Steiner e a Antroposofia

A produção de Hilma no período do *De Fem* e também nas obras da série O Templo foi feita de maneira sigilosa, a pedido dos mentores espirituais, mas o fato do conteúdo ser de difícil compreensão a angustiava, e mesmo com as etapas preparatórias e os estudos feitos tanto sozinha quanto coletivamente com suas amigasmuitos camadas de significados não era alcançadas. Hilma, ao ver uma palestra de Rudolf Steiner - um dos precursores da Antroposofia e fundador da escola Waldorf - em Estocolmo em 1908 e por ela ser impactada teve a intuição de perguntar aos mentores espirituais se Steiner poderia ver as pinturas, com a esperança de Steiner, por ser um profundo pesquisador da Teosofia, Cristologia e Rosacruz, poder explicar alguns dos significados. A resposta veio de maneira positiva, dizendo que Rudolf Steiner, apenas ele, poderia ter contato neste momento com o total das 111 obras que formavam o Templo. Hilma e suas amigas precisavam “de um interlocutor mais próximo que tivesse a capacidade de acompanhá-la na interpretação dos símbolos e da essência de tudo aquilo” (PINHEIRO, 2018, p.122).

Hilma escreve uma carta a Rudolf Steiner em junho de 1908 e no mesmo ano ele visitou seu ateliê, recebido por elas e suas amigas. Além das pinturas foram apresentados também os diários e registros do *De Fem*.

Steiner fez uma provocação à Hilma “o que de sua própria história estava ali representado?” (PINHEIRO, 2018, p.129). Essa provocação abre as portas do que é Antroposofia para Hilma, ou seja, na descrição de Steiner

quem faz as experiências corretas com o naturalismo e o misticismo diz a si mesmo o seguinte: a essas duas espécies de conhecimento é preciso acrescentar a procura de um outro, que aproxime o mundo exterior da vida interior humana mais do que se passa com as Ciências Naturais e que, ao mesmo tempo, submerja mais profundamente a vida interior no mundo real do que pode fazê-lo o mero misticismo. Tal conhecimento pode ser chamado de antroposófico, e o saber da realidade obtido por ele de antroposofia [...] (PINHEIRO, 2018, p.131).

Hilma teria apenas sido um instrumento dos mentores espirituais ou havia algo de si nas obras? Ainda sobre a manutenção das obras em segredo, Steiner indica que só poderiam ser expostas após 50 anos a partir daquele momento, mesmo Hilma e suas amigas não estando mais vivas. A produção delas era para o futuro e a incompreensão da obra não geraria uma comunicação e sim uma rejeição que poderia destruir a proposta da série *O Templo*.

Após o encontro com Steiner, Hilma volta a produzir apenas em 1912, recebendo mensagens, mas com imagens que vinham de seu interior, ou seja, colocando suas próprias interpretações nas pinturas, trabalhando sua criatividade e também escrevendo palestras. Entre 1913 e 1917 Hilma af Klint produziu as séries W ou Árvore do Conhecimento, SUW ou O Cisne, UW ou A Pomba, os Retábulo para o Altar, Parsifal e Átomo, além de escrever o texto *A vida da alma*, que continha mais de mil páginas. No decorrer da 1ª Guerra Mundial, Hilma af Klint e suas amigas se refugiaram em uma ilha afastada de Estocolmo local onde as obras poderiam ficar em segurança e onde Hilma poderia acompanhar a velhice de sua mãe. Na ilha de Munsö, Hilma af Klint passou seus estudos do macrocosmo para o microcosmo, estudando líquens, musgos, flores. Após a morte da sua mãe, em 1920 Hilma ingressa à Sociedade Antroposófica se debruçando mais aprofundadamente nas ideias de Steiner, com quem teve alguns encontros até 1925, quando este faleceu.

Hilma af Klint perdera seu principal interlocutor e a preocupação com o entendimento da obra a fez buscar apoio da Sociedade Antroposófica, tentando inclusive fazer uma exposição das obras, que não vingou. Por volta de 1937, perto de completar 75 anos Hilma tentou novamente apoio para apresentar seus aprendizados contidos nas pinturas, levando um pequeno grupo de antropósofos ao ateliê na Ilha de Munsö, mas mesmo assim não obteve sucesso. Hilma entendeu que realmente o mundo não estava preparado para as mensagens. Apenas Olof Sundström, escultor e antropósofo, se interessou pelas obras de Hilma, estabelecendo com ela uma série de correspondências até a morte da artista. De modo que Olof, juntamente a Erik af Klint, sobrinho de Hilma, foram os responsáveis por catalogar e cuidar as obras (PINHEIRO, 2018). Hilma ainda pintou em 1941 e até sua morte cuidou de organizar, com ajuda de amigas e

amigos os diários do *De Fem*, anotações, textos, estudos. Hilma faleceu perto de completar 82 anos.

Nos seus últimos anos de vida Hilma af Klint pode acompanhar um crescente pensamento fascista na Suécia, e que por conta da 2ª Guerra Mundial levou à declaração de guerra aos esoteristas ocidentais quando materiais das correntes rosacruz, teosóficas e antroposóficas entre outras foram saqueados, destruídos e seus membros silenciados.

Se considerarmos o conteúdo da obra, os trabalhos de Hilma poderiam ter sido vítimas das ações de destruição da subida fascista. Neste ponto a orientação de Rudolf Steiner de guardar as obras por 50 anos e as mensagens dos mentores espirituais de cuidado foram lembradas por Hilma (PINHEIRO, 2019), e em seu testamento ela pede que suas obras sejam divulgadas passados 20 anos de sua morte, não antes disso.

2.4 A abertura e divulgação das obras

Erik af Klint guardou como pode as obras da tia, e em 1966, com Johan af Klint, já passados mais de 20 anos da morte de Hilma decidiram abrir as obras e fotografá-las, de modo a garantir o acesso ao público e o registro da obra. Eles ficaram impactados com as obras, mesmo sem entender seus significados. Em 1972 Erik e seus filhos Gustaf e Johan formam a Fundação Hilma af Klint, para cuidar das obras e assegurar que pesquisadores tivessem acesso à elas. Quando finalmente em 2013, 69 anos após a morte de Hilma af Klint e mais de 100 anos do contato dela com Rudolf Steiner, é realizada a uma exposição das obras de Hilma em Estocolmo na Suécia, obtendo mais de um milhão de espectadores, e que itenera pela Europa e outros continentes.

3. Expressar sem comunicar, para comunicar na hora certa

Hilma af Klint foi uma artista que se preocupava e muito com o aspecto comunicativo de seu trabalho, pois entendia que as mensagens recebidas pelos mentores espirituais seus e do *De Fem*, e a incumbência de produzir imagens do mundo sutil, eram para trazer ao mundo físico os conhecimentos que pudessem revelar chaves de entendimento da relação dos seres humanos com sua

espiritualidade, bem como a importância da observação do mundo físico na conexão ser humano e natureza.

Por mais que Hilma e suas amigas dialogassem entre si, e tivessem uma produção colaborativa e compartilhada, e também por mais que poucos escolhidos, iniciados nos conceitos espíritas, rosacruz, teosóficos e antroposóficos tivessem acesso às obras, o objetivo da produção não era um acesso reduzido, era para que muitos pudessem mergulhar nos portais de conhecimento como As Dez Maiores, ou no fluxo relacional entre mundo espiritual e mundo físico como em A Árvore do Conhecimento.

Não é preciso acreditar necessariamente nas relações entre o mundo sutil e o mundo físico ou ser considerado um “iniciado” para compreender que há nas obras de Hilma elementos que abordam estas questões, por mais que sejam consideradas abstratas. Nas pinturas de Hilma af Klint são encontrados signos que para serem decifrados podem precisar de um contexto cultural e lingüístico comum, mas mesmo assim, no campo da Arte, no entendimento da estética e das visualidades, a obra de Hilma pode provocar e comunicar sem o domínio de todas as chaves dos símbolos.

O fato dos mentores espirituais e de Rudolf Steiner indicarem a produção em segredo e a necessidade de guarda das obras por um longo período indica também essa preocupação pela conexão comunicativa com o espectador, o que pode nos levar à uma questão: Como seria o entendimento da obra de Hilma af Klint se apresentada nos anos 1910-1920? A obra de Hilma já estava comunicando após expressada, após os encontros do *De Fem*, e após seus momentos de produção nos seus ateliês? Neste ponto vale retomar a definição de Silva sobre expressão comunicativa:

Considerando as ideias básicas de Comunicação de comungar, tornar comum, estar em relação (DUARTE, 2003) que estão na base latina da palavra Comunicação, podemos ensaiar que toda Comunicação expressa, mas nem toda expressão comunica.

A expressão pode não ser endereçada a uma pessoa. O que expressamos, dependendo da maneira como o fazemos, pode até ficar isolado, guardado para que outras pessoas não acessem. A falta dos

outros não acessarem, não faz com que nossa expressão não aconteça. Podemos nos expressar sem querer um interlocutor. Expressão não é diálogo. Mas pode surgir de um diálogo. Pode provocar um diálogo.

Algo expresso por alguém pode não utilizar os canais, meios, contexto para ser recebido por outra pessoa, isso considerando a Comunicação verbal e a não-verbal. Alguém pode expressar-se escrevendo, pintando, musicando etc, mas guardar, sem apresentar, mostrar, transmitir à outra pessoa. Sendo assim a expressão não necessariamente comunica.

Uma expressão é comunicativa quando o ciclo de contato com o outro se fecha, quando outro pode ter contato com o que foi expresso. Quando uma Comunicação é estabelecida.. (SILVA, 2017, p.44-45)

Os símbolos, imagens e textos tinham uma circulação restrita, justamente porque a orientação era a de que a obra deveria estar completa para ser levada ao grande público, e no momento certo. Assim a obra de Hilma af Klint, só se torna efetivamente uma expressão comunicativa quando é aberta pelo seu sobrinho e sobrinhos-neto e levada ao grande público, com proteção e respeito à obra. Por outro lado, se sofresse um ataque dos nazistas durante a segunda grande guerra, antes de ser levada ao grande público, seria apenas uma expressão artística, mas não comunicativa e que nos levaria ao problema filosófico colocado inicialmente neste texto: Se uma árvore cai no meio da floresta e não há ninguém por perto para ouvir, teria realmente a árvore caído? Como comprovar que a árvore caiu se ninguém esteve para estabelecer esta comunicação com a árvore? Como ter acesso ao conhecimento produzido por Hilma af Klint se sua obra não viesse a público?

Do mesmo modo que a obra de arte só completa seu sentido na mente do espectador, vindo a público a obra de Hilma af Klintse estabelece como expressão comunicativa incidindo nos ecossistemas comunicativos que estão conectados a seus pensamentos.

Hilma produzia para comunicar por meio da Arte, mas como o processo de comunicação depende da comunhão de aspectos culturais, e portanto de sig-

nos, significantes e significados, sua obra só poderia ser apresentada quando houvesse essa condição estabelecida. Hilma af Klint em suas obras vai além de oferecer experiências aos sentidos, objetivando também uma conexão comunicativa, permitindo nesta complexidade de relações a construção de diversas camadas de conhecimento humano.

Assim vale deixar as perguntas:

- Quantas obras são escondidas porque não podem ser comunicadas?
- O fato de obras serem expostas ao público garante necessariamente que o seu âmbito comunicativo se realize?
- Quantos pensamentos e vozes não são comunicados?
- Quantas obras não tem espaço?
- Quantas são caladas?

Referências

FORTES, Bartira. *A Arte Oculta de Hilma af Klint e sua Pintura para o Futuro: Entrevista com Johan af Klint e Luciana Pinheiro Ventre*. Revista Caliban, Lisboa, 19 ago. 2017. Disponível em: <<https://revistacaliban.net/a-arte-oculta-de-hilma-af-klint-e-sua-pintura-para-o-futuro-8078ca44e329>>. Acesso em 19 set. 2018.

PINHEIRO, Luciana. *As cores da alma*. São Paulo: 300 Editora, 1998. SILVA, Mauricio da. *Expressão Comunicativa por meio da Arte e a Experiência Estética na Educomunicação*. 2017. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PINACOTECA DE SÃO PAULO. *Hilma af Klint: mundos possíveis*. Curadoria Jochen Volz, Daniel Birnbaum; textos Johan af Klint...[ET AL]. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

SILVA, Mauricio da. *Expressão Comunicativa por meio da Arte e a Experiência Estética na Educomunicação*. 2017. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Autor

Mauricio da Silva - PPGAV / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, <http://lattes.cnpq.br/7944733117798648>. mauriciovirgulino@gmail.com
Atua como Fotógrafo, Arte/educador e Educomunicador. É doutorando e mestre (2016) em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP (conceito CAPES 6), na área de pesquisa “Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. Licenciado em Educomunicação pela ECA-USP (2016). Possui especialização em Mídias na Educação pelo MEC, na oferta realizada pela parceria UFPE-NCE/USP (2013). Também graduado em Comunicação Social - habilitação em Rádio e TV - pela Universidade São Judas Tadeu (2002).

Maria Christina de Souza Lima Rizzi - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. rizzi.christina@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>
Possui graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é Professora Doutora exercendo suas atividades como Professora Sênior no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado.

Teorias estéticas da arte e do cinema aplicadas às dimensões estética e de linguagem das competências midiáticas: discussão inicial a partir da análise do filme Antes da Chuva

Erika Savernini

Introdução

Nesse texto, apresentamos as discussões iniciais de uma pesquisa que objetiva o aprofundamento da teorização e da experimentação em torno das dimensões da competência midiática (quanto à estética e à linguagem, mais especificamente) através da aplicação de fundamentos conceituais da Estética da Formatividade, da Teoria dos Cineastas como metodologia e do cinema como uma forma de pensamento logopático. O filme *Antes da Chuva* (*Before the rain, Pred dozhdot*, Macedônia, França e Reino Unido, 1994) foi escolhido como evidência empírica, uma vez que sua análise concretiza os conceitos em discussão. Ferrés e Piscitelli (2012) propõem que a competência em comunicação audiovisual implica capacidades de interpretação e análise desde a reflexão crítica

das imagens e das mensagens audiovisuais até a capacidade de expressar-se nesse meio. A alfabetização, pode-se concluir, seria alcançada num processo de desenvolvimento de destrezas e atitudes que tornam o indivíduo competente. A competência, por sua vez, apresenta seis dimensões de conhecimento ou de capacidade: a linguagem (refere-se ao conhecimento dos códigos, da análise de sentido e de significação, das estruturas e dos gêneros), a tecnologia (relaciona-se às ferramentas, seu conhecimento teórico e capacidade de utilização), os processos de produção e programação (conhecimentos das funções e tarefas dos agentes produtores, as fases e os processos de produção e programação de distintos produtos audiovisuais), a ideologia e os valores (capacidade de análise crítica das mensagens como expressão de interesses, entendimento das mensagens como representações da realidade, portadores de ideologia e de valores), recepção e audiência (reconhecimento da audiência ativa, principalmente frente ao digital, reconhecer a interferência de aspectos emocionais, racionais e contextuais que interferem na recepção), a estética (conhecimento dos aspectos formais e capacidade de avalia-los, além de correlacioná-los com outras mensagens midiáticas ou artísticas).

O aprofundamento quanto às dimensões estética e de linguagem (mais especificamente, mas não exclusivamente, uma vez que se articulam com as demais dimensões) está sendo desenvolvido a partir da Estética / Teoria da Formatividade, de Luigi Pareyson, (que se enquadra de forma original na abordagem da autonomia da arte, tendo como fundamento que a arte é um “modo de formar” que não é nem a “forma pela forma” nem a formatação de um conteúdo; a “forma formada” é “conteúdo expresso”) em articulação com as propostas contemporâneas da Teoria dos Cineastas como metodologia (que representam uma mudança de paradigma dos estudos de cinema - que usualmente pressupõem uma teoria explicativa sobre a forma fílmica -, considerando o ato criativo e os filmes como a forma de um pensamento reflexivo sobre o próprio cinema, seus fundamentos e função) e de Julio Cabrera (que concebe o cinema como forma filosófica - alinhada com filósofos raros na tradição ocidental, chamados por ele de cinematográficos -, a partir da concepção de que o signo do cinema seja logopático, forma de pensamento que mobiliza o mental e o afetivo concomitantemente).

Por ser uma investigação teórico-metodológica que propõe mudança de paradigma na teorização e na análise fílmica, bem como no entendimento do fazer como engendramento de formas significativas para além do dito explicitamente, esperamos que tenha um impacto no ensino e na pesquisa do audiovisual, na graduação tanto quanto na pós-graduação, e embase propostas de materiais e exercícios para formação docente em audiovisual para sua aplicação profissional.

Estética e Teorias do Cinema

O campo da Estética das Artes (consequentemente do cinema) abrange diversas concepções, portanto, sua evocação gera diversos sentidos que devem ser esclarecidos. Chateau (2010, p.11-12¹) propõe doze sentidos (interconectáveis, não auto excludentes) que refletem a diversidade das concepções do que seria do âmbito da estética:

1. Certa relação com o mundo dominada pela sensibilidade.
2. Certa atitude humana (em maior ou menor grau desinteressada) que difere das atitudes prática e cognitiva.
3. O sentimento de prazer e de desprazer.
4. O exercício do gosto e da crítica de forma geral.
5. Uma forma de classificar obras (inclui o ofício de crítico).
6. O âmbito da aplicação de certos valores, entre outros o de belo...
7. Uma dimensão antropológica, um aspecto das práticas sociais.
8. Estetização – metamorfose dos fenômenos.
9. As características recorrentes, estilísticas ou temáticas, que a obra de um realizador ou uma série coerente de suas obras manifesta.
10. O artístico: a teoria da arte, sua concepção, os artistas e as formas sociais de sua manifestação.
11. As características específicas de uma arte, como as amalgama sua história (a estética do teatro, do cine, por exemplo).
12. Uma disciplina que integra as aceções anteriores.

1 Livremente traduzido por nós do espanhol.

Lembrando que, para Ferrés e Piscitelli (2012), a dimensão estética tem como princípio o conhecimento dos aspectos formais e a capacidade de análise da forma em si e suas correlações com mensagens de outras mídias. Observamos, assim, que há um privilégio de um dos sentidos da Estética (conforme CHATEAU, 2010) na proposta desses pesquisadores, de certa forma, “reduzindo” a dimensão estética às questões formais. Essa escolha, possivelmente, deve-se a uma questão didática, escolhendo-se o que é propriamente do campo estético e de nenhum outro para demarcar o diferencial dessa dimensão em relação às outras; no entanto, acaba por eclipsar os sentidos que poderiam interconectar os aspectos formais às demais dimensões. Por outro lado, demonstra um afinamento com um alinhamento bastante atual do campo dos Estudos Intermidiáticos², que não distingue a mensagem artística das demais – o que permite o estudo estético de “produtos comerciais”, feitos sem pretensão ou atitude artística. Esse é um fator de grande destaque, pois entendemos que é uma ruptura com uma das concepções mais tradicionais da Estética como sendo uma atitude desinteressada, diversa “das atitudes prática e cognitiva” – o sentido 2 da lista de Chateau (2010). Diante de uma tal concepção mais “conservadora” da Estética, a dimensão estética dificilmente se aplicaria aos estudos de produtos da Indústria Cultural.

Destacar a concepção da Estética como preponderantemente o estudo das formas (do sistema formal fílmico), embora, em um primeiro olhar, dilua a relação com as outras dimensões, nos remete à proposta de Julio Cabrera (2015) de pensar o cinema (não só o cinema, mas também outras formas artísticas) como

2 Cf. CLÜVER, Claus. Inter Textus / Inter Artes / Inter Media. Aletria, revista de estudos de literatura, jul-dez. 2006. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_txt/ale_14/ale14_cc.pdf>. Acesso em: 12 set. 2008. Acatamos a proposta de Claus Clüver, quando propõe que se abandone o termo Interartes e seja adotado Estudos Intermidiáticos para seu campo de investigação, ao defender que termo mídia é suficientemente abrangente para abarcar mídias, meios, linguagens, formas artísticas etc. - e bem menos problemático que arte (que sempre levanta a questão do que seria ou não arte). “Intermedialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como “artes” (Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes Plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema), mas também às “mídias” e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais”.

filosofia a partir da concepção de que seus signos são logopáticos. Cabrera discute a filosofia, criticando a filosofia profissionalizada, que não reconhece ou rejeita a subjetividade, aquilo que é do *pathos*, centrando-se apenas no lógico-mental. Além da discussão teórica sobre o cinema como uma forma específica, diversa da lógica do texto escrito e da filosofia mais tradicional, Cabrera aplica sua proposta de análise do filme como forma filosófica a filmes hollywoodianos (o que seria o ícone do cinema comercial, sem pretensões artísticas ou intelectuais) – só por isso, seu estudo merece destaque. Na segunda edição do seu livro, ele enfatiza a necessidade da análise formal (o autor faz inclusive um *mea culpa*, afirmando que, nessa edição, procurou corrigir a falha observada na primeira edição em empreender uma análise formal e não apenas de conteúdo dos filmes selecionados). Dessa forma, para Cabrera, as formas específicas audiovisuais (e de cada outra arte assim abordada) podem ser analisadas como articuladoras de um pensamento (e não apenas como suporte para um conteúdo, esse, sim, relevante), portanto não mais como representação, a obra de arte é em si. Chegamos a essa conclusão sobre a proposta de Cabrera pela articulação com os princípios fundamentais da Estética / Teoria da Formatividade do filósofo italiano Luigi Pareyson (ABDO, 2005; GATTI, 2018) da forma formante e da obra como organismo. Segundo Gatti (2018), a estética de Pareyson é uma virada filosófica no campo, tirando o estudo da contemplatividade e teorizando a atividade criativa a partir do fazer (não de modelos anteriores). Um desejo similar, de devolver a obra para o centro da pesquisa, no lugar de ser ilustrativa de um modelo explicativo prévio, anima a Teoria dos Cineastas como Metodologia.

Desde seu início, há reflexão teórica sobre o cinema – ainda que com desconfiança, o cinema, antes mesmo de ser entendido como tal, quando ainda era basicamente atração de feira, mereceu a atenção de destacadas figuras da cultura e da arte³. Cineastas como Eisenstein, Epstein, Cocteau, Pasolini, Tarkovski e tantos outros deixaram escritos sobre o cinema e não apenas sobre sua pró-

3 Um dos textos iniciais mais impactantes é o relato do escritor russo Maxim Gorki das suas impressões sobre uma sessão de exibição do cinematógrafo dos irmãos Lumière. O impacto das imagens “realistas” em movimento está lá registrado (dando indício do assombro que gerou o mito de que a plateia assustava-se com o trem que poderia invadir a sala vindo da tela) e também a ideia de ser um outro do mundo.

pria cinematografia. Contemporaneamente, no entanto, vem se formando um campo da Teoria dos Cineastas que defende o gesto criativo como forma de teorização – ou seja, os filmes seriam os “textos” teóricos sobre o cinema. Pelo método da Teoria dos Cineastas, as fontes diretas têm grande relevância, sendo composta pelo objeto de análise e documentos não tratados criticamente (documentários sobre o realizador, entrevistas, notas de produção, roteiros de seus filmes e outros materiais que apresentem as reflexões e os depoimentos do realizador sobre sua atividade). A proposta dessa metodologia é elaborar, textualmente, a teoria sobre o cinema “incrustada” no sistema formal fílmico (BORDWELL; THOMPSON, 2013). Entendemos uma aproximação com Cabrera, pois seria reconhecer que o cinema pensa de forma audiovisual (logopática) e seu estudo é uma tradução para a forma de comunicação oficial da academia (e consolidada no ocidente, no próprio sistema educacional formal): a linguagem verbal sob sua forma escrita.

A Teoria dos Cineastas é proposta por Graça, Baggio e Penafria (2015) como uma metodologia que quebra o paradigma do campo da teoria do cinema, que usualmente relega a segundo plano os discursos dos cineastas e mesmo os filmes (confrontados de modo indireto, embora sejam, por excelência, os objetos de análise). Lembrando que não se propõe uma inversão completa, pela qual a fala do cineasta seria “palavra final” sobre o filme, mesmo porque propõe-se a construção de um modelo teórico sobre o cinema a partir da análise dos filmes e de fontes diretas com as reflexões do cineasta sobre os aspectos mais amplos de sua atividade, não sobre a interpretação dos seus filmes. Como ponto de partida, Graça, Baggio e Penafria (2015) recomendam como parâmetros de análise:

- Perguntas a serem respondidas: De que forma o cineasta entende o cinema? / Qual é o pensamento do cineasta sobre o processo de criação cinematográfica? / Qual a relação dos cineastas para com as suas próprias obras? / Que linhas de influências se pode traçar entre cineastas tanto no que se refere às obras fílmicos quanto ao pensamento?

- Abordagens: Relação dos cineastas com as equipes / Conceitos presentes em seus filmes / Relação do cineasta com os espectadores / Relação dos cineastas com a teoria / Relação dos cineastas com os teóricos.

Graça, Baggio e Penafria reconhecem que a Teoria dos Cineastas é uma metodologia em construção, daí termos como objetivo uma contribuição ao seu aprofundamento e refinamento. Dessa forma, buscamos, já inicialmente, sua complementação com a metodologia de Andrew (1989, p.16-18) para sistematização das teorias do cinema até os anos 1970. As categorias de análise, como propostas por Andrew, são 4 aspectos que devem ser deduzidos do texto teórico⁴:

- **MATÉRIA-PRIMA:** Tudo que existe como um estado de coisas com o qual começa o processo cinematográfico. Gera perguntas sobre o veículo, procura relação com a realidade, a fotografia e a ilusão, uso do tempo e do espaço, processo como cor, som e decoração da sala de exibição etc.
- **MÉTODOS E TÉCNICAS:** Processo que dá forma ou tratamento à matéria-prima. Questões relativas a desenvolvimentos tecnológicos, psicologia do cineasta ou mesmo economia da produção cinematográfica.
- **FORMAS E MODELOS:** Parte-se da premissa de que os filmes são um processo completo no qual a matéria-prima já tomou forma através de vários métodos criativos. O que determina essas formas e como elas são reconhecidas por uma plateia? Tipos de filmes que foram e podem ser feitos; capacidade de adaptar outros trabalhos de arte; gênero e expectativa da plateia; repercussão.
- **OBJETIVO E VALOR:** Refere-se a aspectos mais amplos da vida e o objetivo do cinema no universo do homem. Uma vez que a matéria-prima foi moldada por um processo, obtendo determinada forma significativa, que significa isso para a humanidade?

4 Embora Andrew refira-se a textos escritos sobre cinema, entendemos que a “leitura” do filme como teoria pode buscar nessas perguntas categorias para análise. Ou seja, propomos que sejam aplicadas aos filmes em análise para estudar a teoria posta em movimento pelo/a realizador/a.

Andrew (1989, p.20) sintetiza sua proposta em 4 questões a serem respondidas, não de modo estanque, mas articulado: “1. Que é que ele [teórico] considera o material básico do cinema? 2. Que processo transforma esse material em algo significativo, algo que transcende tal material? 3. Quais as formas mais significativas que essa transcendência assume? 4. Que valor o processo como um todo tem em nossas vidas? ”

A terceira referência para composição dos procedimentos de análise que propomos nessa pesquisa é Robert Stam (2003), que traça um panorama amplo das principais teorias do cinema desde seus primórdios às abordagens e propostas mais contemporâneas. O que nos interessa diretamente é a introdução, texto no qual ele estabelece uma discussão sobre a teoria do cinema. Uma vez que não há mais uma Teoria Geral do cinema na perspectiva contemporânea, mas teorias/abordagens diferentes, Stam propõe um “cubismo teórico”. O “cubismo teórico” prescreve que a composição do objeto é o que determina quais teorias devem ser adotadas e articuladas para que dê conta da proposta de pesquisa – preconizando que não se fique restrito a uma única teoria. Além disso, Stam sistematiza os tipos principais da teoria do cinema, nos servindo para articular com Graça, Baggio e Penafria (2015) e Andrew (1989) para estabelecer categorias de análise.

Segundo Stam (2003), as principais preocupações teóricas do cinema, desde seus primórdios, se referem a: - questões estéticas (muitas tangenciam as 12 abordagens propostas por CHATEAU); - especificidade do meio (tecnologicamente, institucionalmente, pelos processos de recepção; podem ser especificidades internas ou externas); - questões de gêneros (e transgêneros) narrativos herdados da literatura, gerados pelo estatuto artístico ou culturais e sociais (identidade, locação, orientação sexual); - realismos (relações do cinema com o real estão presentes nas teorias do cinema desde o início e não deixa de ser um debate estético).

Acreditamos, por fim, que a Teoria dos Cineastas é uma metodologia que pode ser eficiente como instrumento para a Literacia Audiovisual / Fílmica (a alfabetização plena, através do desenvolvimento de competências). A aplicação da

metodologia das Teorias dos Cineastas, assim, nos ajuda a discutir a Literacia Fílmica, uma vez que os parâmetros de análise estabelecidos (e aprimorados) e a proposta de compreensão do filme como um texto teórico têm grande correspondência com a proposta de Ferrés (um dos autores referência nesse tipo de investigação).

Tudo transcorre naquele instante *Antes da Chuva*

Antes da chuva é uma história em três partes: Palavras, Faces e Fotos chamam-se seus episódios. As três histórias relacionam-se aos Balcãs e aos conflitos étnicos violentos que eclodiram na região nos anos 1990. A primeira tem como personagem principal Kiril, um jovem monge que ajuda uma jovem albanesa em fuga (Zamira). A segunda se passa em Londres, quando o fotógrafo Aleksander resolve voltar para sua terra, Macedônia, rompendo com sua amante casada, Anne. A terceira, aparentemente na sequência da segunda, mostra Aleksander voltando para casa. A morte finaliza as três histórias, precedida de uma tensão que fica no ar antes de explodir em violência; sucessivamente: Zamira, é morta por seu próprio irmão quando está fugindo com Kiril; há um massacre no restaurante em Londres e o marido de Anne, amante de Aleksander, morre; Aleksander é morto por seu primo. Essa tensão é prenunciada na primeira cena, com o céu carregado antes da chuva. A estrutura circular do filme faz com que termine com a mesma cena, antes da chuva. No entanto... “O tempo nunca morre. O círculo não é redondo”.

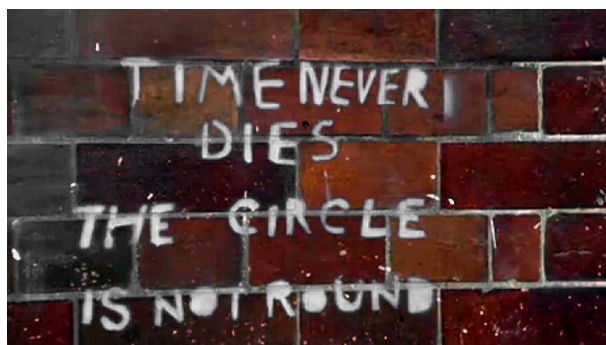


Figura 1 - O tempo nunca morre. O círculo não é redondo. (*Antes da Chuva*)
Fonte: *Film and Television Studies*

O filme faz referência explícita a sua estrutura de repetição e de fechamento circular. No entanto, nada realmente volta ao mesmo, o espaço-tempo não se fecha. Em torno do meio do primeiro episódio, está ocorrendo um funeral (que está sendo fotografado por um adolescente), mas a câmera desloca-se sem se deter demais e continua a acompanhar a história de Zamira e captar sua morte (que encerra o episódio). A primeira imagem do segundo episódio é de Anne, amante de Aleksander, chorando enquanto toma banho. Depois da partida do fotógrafo, ela examina fotos que registram a morte de Zamira (a autoria não é explicada; pode-se pensar, inclusive, que são fotos deixadas por Aleksander). Tentando terminar seu casamento, grávida de Aleksander, a conversa de Anne com o marido é pontuada pela briga entre dois estrangeiros (dos Balcãs) que termina no massacre que tira a vida de seu marido – aqui o episódio se encerra. No terceiro episódio, Aleksander volta para a Macedônia, toma conhecimento dos conflitos que faz, inclusive, que a família de sua antiga paixão, albanesa, seja inimiga dos seus. Zamira é filha dessa mulher e, ao matar um dos primos de Aleksander, é perseguida. Aleksander é morto ao tentar salvar Zamira; nesse momento, ela consegue fugir e vemos ao longe ela aproximando-se do mosteiro onde vive Kiril. Então, repete-se a primeira cena de Kiril cultivando tomates e um monge superior comentando sobre a chuva que está para cair. Ou seja, aparentemente, voltamos ao início da história. No entanto... o tempo não é linear e não se fecha. As pistas estão lançadas nos três episódios: o enterro do primeiro episódio é de Aleksander, mas está ocorrendo antes de Zamira e Kiril fugirem do mosteiro; as fotos da execução de Zamira aparecem no segundo episódio antes de Aleksander chegar efetivamente à Macedônia, mas ela só irá morrer depois que ele intervém. Trata-se de um tempo não cronológico, no entanto construído cronológica e linearmente em cada episódio. É como se tudo ocorresse naquele instante antes da chuva: porque o cinema ocorre no tempo, é uma das artes temporais, mas a história propõe uma outra cronologia, **o tempo transcorre sem transcorrer**.

Temos assim uma experiência de transcorrer do tempo própria do cinema que nos mobiliza os sentidos num discurso transparente naturalista da matriz narrativa e de linguagem clássica que nos demanda a articulação lógica racional para sua compreensão como discurso sobre o espaço-tempo. É como se o filme foi

o conteúdo expresso de uma concepção da vida similar ao Eterno Retorno, de Nietzsche – particularmente nesse fragmento de 1881.

A medida da força total é *determinada*, não é nada de “infinito”; guardemo-nos de tais desvios do conceito! Conseqüentemente, o número das situações, alterações, combinações e desenvolvimentos dessa força é, decerto, descomunalmente grande e praticamente “*imensurável*”, mas, em todo caso, também determinado e não infinito. O tempo, sim, em que o todo exerce sua força, é infinito, isto é, a força é eternamente igual e eternamente ativa: - até este instante já transcorreu uma infinidade, isto é, é necessário que todos os desenvolvimentos possíveis *já tenham estado aí*. Conseqüentemente, o desenvolvimento deste instante tem de ser uma repetição, e também o que o gerou e o que nasce dele, e assim por diante, para a frente e para trás! Tudo esteve aí inúmeras vezes, na medida em que a situação global de todas as forças sempre retoma. Se alguma vez, *sem levar isso em conta*, algo igual esteve aí, é inteiramente indemonstrável. Parece que a situação global forma as *propriedades* de modo novo, até nas mínimas coisas, de modo que duas situações globais diferentes não podem ter nada de igual. (NIETZSCHE, 1999, p. 439)

Em cada um dos episódios há elementos que se repetem ou que são referenciados (no primeiro, Kiril fala sobre um tio – que descobriremos ser Aleksander; no segundo episódio, ligam para a agência de Anne procurando Aleksander, insinuando-se que era seu sobrinho tentando fazer contato). A fotografia está em todos – a relação da imagem com o registro e com a morte (Aleksander sente-se culpado, no segundo episódio, porque um homem foi morto apenas para que pudesse registrar; o que talvez sirva como motivação para que interfira na execução de Zamira por seus parentes [dele] – mas ela será morta, por fim, pelo próprio irmão). Como informação em suspenso, no final do enterro que ocorre no meio do episódio (que é de Aleksander, embora não saibamos numa primeira vista do filme, uma vez que ele ainda nem apareceu em cena e só o fará no segundo episódio), a câmera deriva e uma mulher oci-

dental está observando de longe: é Anne (mas só saberemos disso no segundo episódio, se tivermos guardado essa informação). Ou seja, os elementos são finitos, mas múltiplas e irrepetíveis são as possibilidades de sua combinação. Por isso, entendemos que o filme realiza (dá concretude com imagens objetivamente construídas que transcorrem temporal e espacialmente para a frente, sem ir para a frente) uma possibilidade filosófica abstrata de um instante que abriga em si todos desenvolvimentos possíveis, mas, no filme, não apenas como potência. Metafórica e concretamente, não há um sentido para o qual a história e a vida corram. Cabrera (2015) critica o domínio da escrita na filosofia profissional, pois propõe que há conceitos filosóficos que seriam melhor compreendidos de forma logopática (no caso, cinematográfica) - o que nos parece ser o caso de *Antes da Chuva*.

Referências

- ABDO, Sandra. Sobre o problema da autonomia da arte e suas implicações hermenêuticas e ontológicas. *Revista Kriterion*, Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 357-366.
- ANDREW, J. Dudley. *As principais teorias do cinema*; uma introdução. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- AUMONT, Jacques. *As teorias dos cineastas*. Tradução de Marina Appezeller. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Campo Imagético)
- ANTES da chuva. Título internacional: Before the rain. Título original: Pred dozhdot. Direção e roteiro de Milcho Manchevski. Países de produção: Macedônia, França e Reino Unido. Ano: 1994. Cor, sonoro, 103 min
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema*; uma introdução. Tradução de Roberta Gregoli. Campinas, SP: Editora UNICAMP; São Paulo, SP: EdUSP, 2013. 765 p.

CABRERA, Julio. *Cine: 100 años de filosofía; una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. 2.ed. (edición en línea). Barcelona: Gedisa, 2015.

CHATEAU, Dominique. *Estética del cine*. Buenos Aires: La marca Editora, 2010. Introdução, p.09-13.

GATTI, Fábio. A formação da obra de arte como pesquisa: formatividade e metodologia em processos criativos. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.8, n.15: mai.2018 Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>. Acesso em: 27 maio 2018.

GORKI, Maxim. The Lumière Cinematograph (extracts). In: TAYLOR, Richard; CHRISTIE, Ian (eds.). *The film factory: Russian and Soviet cinema in documents – 1896-1939*. Translated by Richard Taylor. London: Routledge, 1994. 458p.

GRAÇA, André Rui; BAGGIO, Eduardo Tulio; PENAFRIA, Manuela. Teoria dos cineastas: uma abordagem para a teoria do cinema. *Revista científica FAP*, Curitiba, v. 12, p.19-32, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Cientifica12_ArtigoAndreEduardoManuela_IndependenteCompleto.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto. *Estética e semiótica; de Baumgarten e Kant a Umberto Eco*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. Segunda Parte – A percepção estética e a teoria de Umberto Eco. 5.2 – A influência de Pareyson e o anticrocianismo; 6.1 – Novamente a influência de Pareyson.

NIETZSCHE, F. [1881-1882]. *Obras incompletas. Seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Cândido*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (coleção Os Pensadores). A Gaia Ciência (1881-1884), Livro IV, p.187- 193. O Eterno Retorno (textos de 1881), p.439-442.

SAVERNINI, Erika. Considerações sobre a Alfabetização Audiovisual e as Competências Midiáticas no Cinema dos Primórdios e Russo Revolucionário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39, São Paulo, 2016. São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: < https://www.academia.edu/28517591/Considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_a_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_Audiovisual_e_as_Comet%C3%A2ncias_Midi%C3%A1ticas_no_Cinema_dos_Prim%C3%B3rdios_e_Russo_Revolucion%C3%A1rio>. Acesso em: 21 set. 2018.

SAVERNINI, Erika. O Cineclubismo como forma de atuação no âmbito da Educomunicação. In: SEMINARIO REGIONAL (CONO SUR) ALAIC, 8, Córdoba (Argentina), 2015. Córdoba, Alaic, 2015. Disponível em: < https://www.academia.edu/16658496/O_Cineclubismo_como_forma_de_atua%C3%A7%C3%A3o_no_%C3%A2mbito_da_Educomunica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 set. 2018.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.12-53 (Coleção Campo Imagético).

Sobre a autora

Erika Savernini - Doutora e mestre em Artes – Cinema (EBA-UFMG). Profa. Adjunto III da UFJF, editora científica da revista Lumina (PPGCOM/UFJF - maio/2016 a dez./2018), coordenadora do curso de RTVI (2017-2020), coord. do projeto de extensão Cineclube Lumière e cia. (desde 2013). Líder do grupo Estética e pensamento cinematográfico, membro do grupo midia@rte – laboratório multimídia (EBA-UFMG), membro das redes Ibero-americana de Narrativas Audiovisuais (RedINAV) e Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencia Mediáticas para la Ciudadania (Alfamed Brasil). Autora do livro Índices de um cinema de poesia e co-editora de Reflexões sobre a montagem cinematográfica, livro póstumo de Eduardo Leone (ambos pela coleção midia@rte, Ed. UFMG, da qual foi coordenadora). E-mail: erika.savernini@ufjf.edu.br

Percepções sobre a presença dos desenhos animados na primeira infância e a mediação parental

Michele Marques Pereira

A emergência dos telespectadores mirins

Disponibilizar ou não para bebês e crianças o acesso a dispositivos dotados de tecnologias digitais pode ser fonte de grandes questionamentos e desconhecimento para as famílias contemporâneas. Não raro, o primeiro contato de bebês e crianças com as tecnologias digitais se dá através dos desenhos animados. Esse mundo imagético, cheio de cores, formas, músicas e diálogos passa a fazer parte da formação dos pequeninos que se tornam telespectadores mirins. Um dos principais meios para que este mundo vasto de conteúdo audiovisual seja acessado pelas crianças em seus cotidianos são as telas da televisão, dos celulares e dos *tablets*, que se tornaram janelas de acesso aos desenhos animados.

Com o advento da internet e das plataformas digitais portáteis, a tela eletrônica saiu de casa e vive acoplada às famílias das crianças da geração “nativa digital”¹, famílias que têm flexibilidade e mobilidade para acessar e disponibilizar conteúdos audiovisuais, ao alcance da palma da mão, e não é preciso nem mesmo ter sempre acesso à internet, porque os conteúdos podem ser baixados nos aplicativos e serem exibidos *off-line* (sem internet). Dentre os conteúdos audiovisuais destacamos o formato de maior produção e presença no cotidiano da primeira infância², os desenhos animados.

A mobilidade das telas digitais e do acesso ao conteúdo audiovisual tem se difundido de tal maneira que é possível observar uma mudança considerável nas formas de interação social e uma presença cada vez mais profunda desses aparatos tecnológicos no cotidiano infantil. Esses telespectadores mirins 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, estamos nós - pais, cuidadores, educadores e pesquisadores -, tentando visualizar, ao menos em parte, como se dá essa relação entre o desenvolvimento infantil e a presença dos desenhos animados na tenra infância. A busca por esse entendimento, como aponta Belloni em seu livro *As crianças e as mídias no Brasil: Cenários de mudança*, 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 pág. 63)

Cientes da complexidade do tema e da necessidade de pesquisas para compor olhares, expomos aqui um pequeno recorte sobre a temática realizando

1 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, 2001:1)

2 Consideramos primeira infância o período que abrange os primeiros 6 anos completos da vida da criança, em concordância com a Lei brasileira Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm> Acesso em 13/09/2017 às 12h30.

uma pesquisa, através de um questionário, para aproximação com o tema, com um grupo de mães e pais de doze crianças entre um e quatro anos de idade, pertencentes a famílias com alto índice de escolarização. Procuramos observar nuances sobre a presença do desenho animado no cotidiano das crianças das famílias participantes da pesquisa que pontuassem percepções e dúvidas sobre a temática a serem investigadas.

As famílias e os desenhos animados

Partimos da vivência em uma cidade urbana e frenética – a Grande São Paulo, onde as crianças já nascem imersas em uma sociedade repleta de informações e acontecimentos, que chegam em um volume tão avassalador, que observar, refletir e construir uma visão crítica sobre como mediar, ou não, a presença dos desenhos animados na vida das crianças é um desafio repleto de questionamentos. Em um esforço de perceber nuances sobre como algumas crianças urbanas têm acesso atualmente a desenhos animados e qual o papel, em parte, que desempenham os familiares e cuidadores nesse processo, realizamos uma pesquisa sobre os hábitos relacionados ao ato de assistir a desenhos animados de doze crianças de um a quatro anos de idade, oriundas de dez famílias com nível educacional elevado, residentes na cidade de São Paulo e arredores.

A pesquisa foi realizada através de um questionário online, onde a(o) entrevistada(o) não precisava identificar-se, durante o mês de janeiro de 2017. Dez famílias responderam, sendo que duas famílias têm dois filhos e oito famílias um filho, totalizando doze crianças. Todos os entrevistados possuem ensino superior, dentre estes, oitenta por cento eram pós-graduados. A idade das(os) entrevistadas(os) variou entre trinta e três e trinta e oito anos de idade, sendo que nove são residentes na cidade de São Paulo e dois em cidades vizinhas pertencentes à grande São Paulo. As profissões das mães e pais eram diversas e todos viviam com as crianças, sendo sete meninos e cinco meninas. Sessenta e três por cento das crianças tem três anos de idade e possuem como responsáveis, que passam o maior tempo com elas durante a semana, os pais. Todas as crianças frequentam escola infantil, sendo que noventa por cento estuda em escolas 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 de idade, cinco crianças assistiram pela primeira vez a desenhos animados depois de um ano de idade, três crianças tiveram acesso depois de dois anos de idade e uma criança não assiste a conteúdos audiovisuais.

De acordo com a resposta dos pais entrevistados, cinquenta por cento das crianças assistem a filmes e vídeos todos os dias da semana, e cinquenta por cento de três a cinco vezes por semana. O tempo de exposição diária relatado foi de uma hora para sessenta por cento das crianças e de duas a três horas diárias para quarenta por cento das crianças. O provedor de conteúdo mais utilizado pelas famílias que responderam à pesquisa foi a Netflix, em segundo lugar ficou a TV por assinatura. A plataforma mais frequente onde as crianças assistem ao conteúdo audiovisual é a Televisão. O período do dia no qual as crianças assistem ao conteúdo audiovisual variou, a maioria dos pais relataram alternarem os momentos do dia no qual disponibilizam o conteúdo audiovisual, trinta por cento relatou disponibilizar à noite e dez por cento à tarde. Todas as crianças assistem a filmes e vídeos em casa, outro local onde elas também têm acesso é na casa de familiares e amigos e três crianças tinham acesso a desenhos animados na escola. Trinta por cento das crianças, às vezes, assistem a filmes e vídeos durante as refeições, vinte por cento durante o transporte e trinta por cento em outros locais.

Oitenta por cento das crianças assistem aos filmes e vídeos acompanhadas pelos pais e variavelmente pelos avós ou professores. Durante o tempo em que a criança passa assistindo a desenhos animados, a presença do adulto responsável foi relatada como alternada, entre assistir aos desenhos junto com as crianças e realizar outras atividades. O relato sobre a interação dos pais no momento em que a criança está assistindo a desenhos animados variou entre comentar e/ou questionar a criança sobre o conteúdo. Os entrevistados comentaram que o conteúdo que mais desperta o interesse das crianças são os seriados, citando em primeiro lugar 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 assistido pelas crianças. As respostas mostram que, na opinião dos entrevistados, é possível encontrar ótimos conteúdos, que a oferta é bem variada, que a programação a que a criança tem acesso ajudou a desenvolver a fala, a expressão corporal, a memória, boas maneiras e que ajuda a aprender um novo idioma e a contar. Um dos aspectos citados como negativos relacionados ao ato da criança ser exposta a conteúdos audiovisuais foi a exposição a comerciais, que, na opinião das famílias, incentiva o consumismo. Situação que leva muitos pais e cuidadores a escolherem *streamings*, como a Netflix, como plataforma principal de acesso ao conteúdo audiovisual. Outro aspecto exposto como negativo foi o estímulo de linguajares não apropriados. Nesses casos, os pais relataram que medeiam o tema explicando aos pequenos que não se pode usar essas palavras e qual 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 as 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. [assim como] O ideal de beleza ressaltado em desenhos como *Barbie*. (mãe de uma menina de três anos de idade. Janeiro de 2017)

Algo que se apresentou em diversas oportunidades na pesquisa foi a preocupação com o tipo de conteúdo ao qual a criança tem acesso. Perguntamos aos pais se eles conheciam as ferramentas de controle parental, a maior parte deles responderam que já ouviram falar, mas como ainda não permitiam que as crianças manipulassem sozinhas os dispositivos de acesso ao conteúdo audiovi-

sual, 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.”³ Essa resposta reflete que, apesar do desconhecimento das famílias sobre as possibilidades que a tecnologia pode ofertar para a seleção do conteúdo audiovisual ao qual a criança tem acesso, algumas famílias percebem que o principal controle pode ser exercido pelos próprios pais e cuidadores.

Canais de streaming, controle parental e publicidade

Alguns pais que participaram da pesquisa relacionaram o fato de a criança assistir apenas a canais de *streamings*, como Netflix e Now, como uma forma de controle parental, por esses canais permitirem a criação de perfis infantis. Notamos, porém, que a restrição ao conteúdo audiovisual através 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 a filmes e vídeos por parte das crianças, apontado em nossa pesquisa, foi a Netflix e a grande maioria dos pais entrevistados não sabiam que após criarem um perfil infantil na Netflix, poderiam colocar outros filtros entrando na área de gerenciamento de perfis e alterando o nível de maturidade a que a criança terá acesso entre duas categorias: “Apenas crianças pequenas” e “Crianças de todas as idades”⁴. Escolha fundamental, já que o conteúdo que um pré-adolescente de 12 anos assiste pode não ser adequado para uma criança de 2 anos.

Outra forma de condicionar o acesso aos conteúdos é optando pela ativação de uma senha de quatro dígitos⁵, deixando parte do conteúdo aberto e parte condicionado à senha, assim como, por meio da ativação de senha é possível restringir títulos específicos. A questão que permanece é que o conteúdo continua aparecendo e podendo aguçar a curiosidade e o desejo da criança, mas ela apenas consegue acessar se digitar a senha, delimitada pelo responsável. Uma

3 Resposta de uma mãe de uma menina de quatro anos de idade e um menino de dois anos de idade. Janeiro de 2017.

4 Disponível em <<https://www.netflix.com/ManageProfiles>>, acesso em 12/05/2018 às 23h01.

5 Disponível em <<https://www.netflix.com/pin>>, acesso em 12/05/2018 às 23h03.

mãe que respondeu a nossa pesquisa alegou que sua filha de três anos demonstrou interesse em assistir aos desenhos da Barbie, que estão na Netflix, e que ela não deixava. Na época não era possível restringir o conteúdo, mas mesmo com essa nova ferramenta, a sugestão permanece presente, aguçando a criança, e a mãe não consegue ocultar essa opção para evitar que a criança peça por aquele conteúdo toda vez que vê a sugestão no próprio aplicativo.

No caso em que os pais não estão junto com a criança assistindo ao conteúdo audiovisual, a criança pode ser exposta a conteúdos inadequados. Não raro uma criança fica sozinha com o dispositivo audiovisual enquanto seus pais trabalham ou realizam outra atividade, o que pode gerar uma exposição inadequada e indesejada. Nas respostas das famílias consultadas, as possibilidades de controle parental no caso da Netflix e do Youtube foram declaradas como desconhecidas. Além da questão do conteúdo, um dos fatores que influenciavam a maioria das famílias desta pesquisa a não disponibilizarem às crianças acesso ao Youtube é a questão da publicidade. Muitas mães se mostraram preocupadas com o incentivo ao consumo e algumas demonstraram-se contrárias a qualquer tipo de propaganda direcionada às crianças, por considerarem as crianças pequenas, indefesas e por considerar o conteúdo desnecessário para a formação da criança. Os argumentos das famílias se baseiam, em parte, no fato de considerarem que as crianças não têm formação suficiente para mediar a relação com a publicidade. Buscando olhar de forma mais ampliada esse cenário, observamos as posições do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária⁶ – CONAR – frente ao tema da publicidade direcionada ao público infantil, expostas no documento intitulado “A ação do CONAR em relação à publicidade para crianças e adolescentes”, de 2015. O documento expõe que a publicidade é importante para o avanço da sociedade, promovendo mercados, qualidade de vida, cres-

6 O CONAR foi constituído em 1980 e é mantido pela contribuição das principais entidades da publicidade brasileira e seus filiados – anunciantes, agências e veículos. Foi constituído por publicitários e profissionais de outras áreas, sendo uma organização não-governamental que visa promover a liberdade de expressão publicitária e defender as prerrogativas constitucionais da propaganda comercial. Fonte: <www.conar.org.br> Acesso em 8/07/2018 às 8h52.

cimento material e humano e fazendo com que as pessoas consumam melhor, com mais informação. Para o presidente do CONAR, Gilberto C. Leifert, o Brasil tem um sistema avançado de referência internacional e um dos mais rígidos de controle da publicidade para crianças e jovens que combina a legislação com o Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária, vigente há 37 anos. Para Leifert, quando questionado se as crianças e jovens brasileiros precisam de proteção extra em relação à publicidade, a resposta foi que:

Não diria proteção, pois esta cabe de forma insubstituível aos pais e, na sequência, aos professores e autoridades. Diria, isso sim, que elas demandam uma atenção especial, na medida em que não têm a personalidade formada. No entanto, parece-me de todo equivocada a ideia de proteger numa redoma menores de idade do contato com a sociedade de consumo já que, adultos, terão de conviver com ela. É importante que estejam preparados. (CONAR, 2015 Pág.11)

Tais observações, como outros exemplos expostos no documento, corroboram para a colocação do órgão de que a proibição da publicidade não é a causa do problema em si e que o banimento da publicidade por si só não resolve a questão. É importante, no entanto, avançar em uma discussão ética sobre a educação das crianças para um consumo consciente, levando em consideração a recepção destas como espectadoras ativas. Observando tal cenário, meios que já disponibilizam controle parental de fácil acesso e que vão ao encontro das crenças dos pais podem atrair as famílias e contribuir para o papel social de mediação do acesso das crianças às tecnologias. No entanto, nossa pesquisa demonstrou que, apesar de instituições como o CONAR apontarem para os pais como os principais responsáveis pela proteção e mediação do acesso das crianças ao conteúdo audiovisual e à exposição à publicidade infantil, as possibilidades efetivas de um controle parental são restritas.

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 diferen-

tes etapas 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); os locais de acesso (casa, escola, transporte etc.); tipo de dispositivo para o acesso (TV, Tabletes, Celulares); canais de acesso ao conteúdo audiovisual (TV aberta, TV por assinatura, Canais de *streaming* como Netflix e Youtube); tipos de atividades/conteúdos a serem acessados (desenhos animados, jogos, filmes, séries, aplicativos, etc.); quais os conteúdos específicos que serão disponibilizados (quais desenhos animados, jogos ou aplicativos poderão ser acessados) e; qual a relação que o adulto responsável irá estabelecer enquanto a criança assiste aos conteúdos (assistir junto a tudo o que a criança vê, ver parcialmente o conteúdo, comentar sobre o que passa no desenho, etc.).

Dentro desse mundo de possibilidades, as dúvidas sobre quais escolhas realizar para mediar o acesso ao audiovisual por parte de crianças na primeira infância são diversas, assim como são diversos os olhares que podem contribuir para que as famílias percebam possibilidades na condução do tema sobre a mediação dos desenhos animados na infância. Por conta do recorte espaço/tempo desse artigo, dentre as múltiplas áreas que pesquisamos, trazemos um breve recorte dos olhares disponibilizados pela comunidade pediátrica através da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e pelo Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC), da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, para finalmente relacioná-los às premissas da Educomunicação.

Observando algumas das recomendações que a SBP indica direcionadas à primeira infância, apontamos a recomendação de desencorajar ou até proibir o uso passivo por parte de crianças menores de 2 anos de idade aos conteúdos inapropriados de filmes e vídeos e evitar que as crianças assistam aos vídeos enquanto realizam refeições ou antes de irem dormir, evitando o acesso entre 1 e 2 horas antes do horário de dormir. Para crianças acima de 2 anos de idade e até 5 anos de idade, a recomendação é que o tempo de exposição máximo às telas seja de até 1 hora por dia. Recomenda-se que os pais estabeleçam limites de horários para o acesso aos conteúdos audiovisuais. Outra recomendação é de que crianças até 10 anos de idade não tenham televisores ou computadores em seus quartos e que crianças menores de 6 anos de idade precisam ser

mais protegidas da violência virtual, por não saberem separar a fantasia da realidade (SBP, 2016 p. 3).

Uma recomendação que a SBP expõe e que vai ao encontro das questões expostas em nossa pesquisa é sobre a importância da presença dos pais como mediadores do conteúdo assistido pelas crianças, ajudando-as a compreenderem o que assistem. 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. As recomendações da entidade buscam prevenir o uso abusivo das tecnologias digitais e 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).

As implicações sobre as relações entre crianças e desenhos animados, que fazem parte da construção do imaginário e de representações de mundo no cotidiano infantil, e o papel dos pais e cuidadores nesse processo é complexa e cheia de nuances. Sobre as relações dessa presença no cotidiano infantil, encontramos estudos aprofundados nas pesquisas realizadas pelo LAPIC. Os estudos liderados pela professora Doutora Elza Dias Pacheco, investigaram as mudanças de hábitos infantis na construção do imaginário a partir dos anos 60. Segundo Pacheco, 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. As pesquisas realizadas pela professora Pacheco e pelos pesquisadores do LAPIC, da década de 1960 até o início dos anos 2000, podem nos ajudar a observar questões latentes até os dias atuais, como por que a TV e os desenhos animados fascinam tanto e sobre relações entre o ver TV e o ser criança. 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 das crianças passaram por

transformações. Por vezes, o espaço das brincadeiras de rua e de parquinhos foram sendo divididos com a telinha, abrindo uma janela para o mundo encantado dos desenhos animados.

Segundo as observações do LAPIC, a criança ao interagir com a TV e em contato com o desenho animado elabora suas representações de acordo com suas experiências socioculturais, fazendo com que suas percepções sobre o conteúdo assistido na telinha sejam únicas e estejam relacionadas às experiências sociais e culturais que fazem parte de seu cotidiano, crescimento e desenvolvimento. Ou seja, em um mesmo desenho assistido por crianças da mesma idade cada criança observará à sua maneira o conteúdo, atentando para as questões que lhe despertem interesse de acordo com suas vivências pessoais. “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.”⁷

As pesquisas realizadas pelo LAPIC buscaram, segundo Pacheco “[...] desenvolver novos paradigmas teóricos e metodológicos; estudar as mediações no processo de recepção e de leitura crítica; e analisar o conteúdo da produção cultural para a infância.” (PACHECO, 2000 p.111). Essas pesquisas se desenvolveram no mesmo espaço da interface Comunicação/Educação que as realizadas sobre a Educomunicação, desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE/USP. Percebemos uma comunhão de buscas entre esses dois núcleos de pesquisa da Universidade de São Paulo, em especial sobre as relações entre a criança e o audiovisual.

Nessa vertente dialética se alinham os princípios da Educomunicação, que vê nesse processo de relação das audiências, como a das crianças telespectadoras, com as mídias, como os desenhos animados, caminhos para o exercício do ver e refletir sobre o que se produz e o que se assiste. A Educomunicação, na ressemantização dada pelo NCE/USP, busca o desenvolvimento de ecossistemas

7 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 23/09/2018 às 14h15.

comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, possíveis graças a um esforço de análise das relações comunicativas entre os sujeitos sociais, incluindo os que operam nas mediações culturais propiciadas pelo conjunto dos meios de comunicação.

A vertente educ comunicativa é um campo que pode nos permitir observar as relações educativas e comunicacionais possíveis que ocorrem entre o ato da criança ver os desenhos animados e a relação com as mediações realizadas no processo. Mediações que podemos observar tanto internamente entre a criança e o que está assistindo, quanto com as escolhas e a presença dos adultos na mediação desses conteúdos audiovisuais no cotidiano das crianças. Como então poderíamos perceber o ecossistema comunicativo entre pais, crianças na primeira infância e os desenhos animados acessados nas diversas telas? Se caminharmos pelo campo da Educomunicação buscando entender a inter-relação audiovisual, primeira infância e aprendizagens podemos nos deparar com o Campo de Intervenção Educ comunicativa – Educação com e para a Comunicação – que, como exposto por Soares na perspectiva desenhada pelo NCE/USP, é definido como uma área

[...] voltada à formação para a prática sistemática 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, percebemos, como apontado nesse ensaio, possibilidades para criar pontes entre esse paradigma localizado entre a Comunicação e a Educação – a Educomunicação – e as relações entre a primeira infância e o desenho animado. Nesse sentido podemos observar diversos aspectos, no campo da comunicação e educação, relativos aos processos que envolvem a relação entre adultos, crianças e os desenhos animados. Nesse movimento de observação possível, as relações entre comunicação e educação podem encontrar-se tão interligadas que as pontes geradas por elas transcorram pela via da Educomunicação.

Percepções

Encontrar caminhos que apontem uma percepção científica sobre as relações entre o conteúdo audiovisual assistido pela criança telespectadora e as reverberações internas, no desenvolvimento infantil e no entorno social, que essa recepção pode desencadear, em especial quando o conteúdo emociona e está relacionado às questões de existência e de problemas cotidianos, é um desafio que oferece muitos questionamentos e aponta para um olhar multidisciplinar que agregue diversas áreas do conhecimento como os da Educação, Comunicação, Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Neurobiologia, os Estudos Culturais, a Educomunicação, dentre outras.

Nesse artigo buscamos olhares que apontassem variáveis e questionamentos possíveis para um aprofundamento na pesquisa sobre como os desenhos animados vêm se relacionando com o desenvolvimento infantil, na socialização das crianças na primeira infância e nas reinterpretações e construções do imaginário, que está intrinsicamente conectado com o real. Realizando esse breve passar pelas abordagens trazidas pelos autores citados, nos parece inicialmente que a mediação interna das comunicações midiáticas mostra ser única para cada sujeito, que com suas vivências, culturas, heranças genéticas e influências biológicas e sociais do entorno onde se desenvolvem, além do dispositivo e local ao qual tem acesso à mídia, faz da interpretação e reverberação dos conteúdos audiovisuais algo único e com sentidos próprios. Que a mediação dessa relação é realizada tanto pelos sujeitos crianças, ativas nesse processo, quanto por seus familiares e cuidadores que interferem nessa relação ao permitir acesso, selecionar ou não conteúdos, dispositivos e locais de acesso e ao se posicionar perante a criança com sua interpretação do conteúdo audiovisual assistido.

Um dos fatores que constatamos como complicadores no processo de mediação do conteúdo audiovisual para as crianças na primeira infância foi a complexidade de acessar e manipular os dispositivos de controle parental tanto nos canais de TV aberta e por assinatura, quanto nos aplicativos como Netflix e YouTube. O fato desses meios não disponibilizarem a opção de ocultar conteúdos (filmes, séries e comerciais) que os pais e responsáveis não acreditam serem adequados à faixa etária ou que julgam inapropriados para as crianças, pode

dificultar às famílias o ato de curadoria dos desenhos animados a que crianças, no caso de nossa pesquisa menores de 4 anos, têm acesso. No entanto, essas observações são iniciais e apontam temáticas a serem aprofundadas, pois o tema é complexo e carece de pesquisas mais amplas, que por conta do tempo e recorte esse artigo não alcança.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil*. Cenários de Mudança. CNPq. São Paulo: Papirus, 2010.

CONAR. As normas éticas e a ação do CONAR na publicidade de produtos e serviços destinados a crianças e adolescentes. 2015.

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. LAPIC: Espaço Lúdico de Conhecimento Sobre Tv/Criança. Revista Comunicação & Educação. Set/Dez 2000.

_____. O Desenho Animado na Tevê: Mitos, Símbolos e Metáforas. Relatório Final/Lapic. São Paulo: ECA-USP, 1999.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)

SOARES, Ismar de Oliveira. “Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina.” In: *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013*. João Cláudio Garcia R. Lima, José Marques de Melo. (Org.) Brasília: Ipea, 2013.

SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria. Manual de Orientação. Departamento de Adolescência. Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Nº 1, outubro de 2016.

Sobre a autora

Michele Marques Pereira - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: michelemarques@usp.br

**II – Pesquisas sobre a mediação
tecnológica em práticas
de educação midiática
e informacional**

Caneta Desmanipuladora: reflexões da competência midiática

Michelle Oliveira Valle
Gabriela Borges Martins Caravela

Introdução

Num contexto de reflexão crítica acerca dos processos de criação de significados e de transmissão de cultura, o qual tem vindo a proliferar no vasto campo de estudos que se debruçam sobre as relações entre tecnologia, comunicação e sociedade é difícil ignorar a mudança qualitativa introduzida pelas novas tecnologias de comunicação. A Era Digital trouxe mudanças à vida da sociedade, quebrou paradigmas comunicacionais e hábitos de consumo. Como parte dessa transformação, as redes sociais contribuíram para a interatividade e participação na produção de conteúdos, tornando o receptor, protagonista da história e ativo.

Este trabalho se insere no panorama das novas formas de recepção, produção e disseminação da informação em uma sociedade midiaticizada. O artigo tem por objetivo analisar a página do Facebook Caneta Desmanipuladora, que atua nes-

se imbricamento entre a cultura participativa – na vigilância e crítica à imprensa - e o novo ecossistema jornalístico, cuja característica central encontra-se no peso do envolvimento do público, a quem o estudo da comunicação considerava, em uma concepção anterior, apenas como consumidor. Elegemos estudar a página a partir da perspectiva da Literacia midiática, tendo como principal fundamentação teórica o trabalho *“La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”*, publicado em 2012 pelos professores Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli.

Para os autores, a competência midiática comporta o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, entendidas tanto em relação à forma como as pessoas recebem e interagem com as mensagens (âmbito de análise) quanto as produzem criativamente (âmbito de expressão). (Ferrés & Piscitelli, 2012, p. 79) As dimensões apontadas são: Linguagem, Tecnologia, Processos de Interação, Processos de Produção e Difusão, Ideologia e Valores e Estética, para as quais foram atribuídos conjuntos de indicadores que sugerem níveis de competência mediática tanto no âmbito da análise como no de expressão.

O material coletado nos permite analisar a comunicação entre os usuários e a Caneta Desmanipuladora levando-se em conta as dimensões de competência mediática apontadas por Ferrés e Piscitelli. Os investigadores lembram que as dimensões são cada uma das magnitudes que compõe um fenômeno e que este só pode ser explicado de forma completa pelo conjunto formado por todas. No entanto, para compreender o mesmo de forma global, defendem os autores, é necessário especificar e diferenciar cada uma delas.

1. Literacia Midiática

A Literacia Midiática¹ é um campo de estudo que tem como objetivo refletir sobre as capacidades dos indivíduos em produzir e consumir criticamente os conteúdos midiáticos. Isto é, tão importante quanto atentar-se às mensagens e

1 O campo de estudos contém variada nomenclatura, a depender dos autores envolvidos, podendo ser denominado de media literacy, letramento midiático, alfabetização midiática, competência midiática, etc.

analisá-las, é saber expressar-se de maneira crítica e consciente nas novas mídias. Nesse contexto a literacia midiática é definida como “[...] a capacidade de aceder, analisar e avaliar o poder de imagens, sons e mensagens que confrontam o sujeito contemporâneo assim como comunicar de forma competente” (BORGES, 2014, p. 221).

O campo preocupa-se tanto na produção de conteúdo que estimule a audiência com novos desafios e motes para discussões quanto na participação deste público que, por sua vez, é capaz de gerar reflexões e ressignificações. Entende-se, dessa maneira, o processo como reflexivo e auto-reflexivo, pensando a mídia como parte do contexto do indivíduo, apto a encontrar trilhas para a compreensão do ambiente no qual está inserido, com o qual se relaciona dialética, complexa e contraditoriamente. Nesse sentido é possível entender a Literacia Midiática como a competência para ação e reflexão no ambiente midiático – no caso, midiático – a partir da construção de relações com seu modo de ser específico.

Cada vez mais as tecnologias digitais permeiam as atividades humanas, exigindo que os indivíduos possuam uma variedade de habilidades técnicas, cognitivas e sociais para acessar, analisar, avaliar, criar e agir/atuar. Esse conjunto de competências (ou a não posse desse conjunto de competências) afeta o processo de construção e afirmação do ser humano e sua capacidade de pensar e agir em um espaço público. A posse (ou não) de literacia mediática é fator de inclusão/exclusão social, causa de diferenciação e motor de desigualdade. A “capacidade reivindicativa, o aumento do espírito crítico, a propensão em aderir a causas políticas e sociais é muito maior naqueles que conseguem utilizar corretamente as suas competências de literacia” (REIS, 1997, p.9). A Unesco (2005), em termos gerais, define a literacia como uma

Habilidade para identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e utilizar computadores, como também o uso de materiais impressos e escritos, associados a contextos em mutação. A Literacia envolve uma atitude contínua de aprendizagem ao permitir que os indivíduos alcancem seus objetivos, desenvolvam conhecimento e potencial para participar ativamente na comunidade e na sociedade como um todo. (UNESCO, 2005 : 9).

O processo não é de educação específica para os meios, mas de educação dialógica dos sentidos, das percepções e das práticas para uma sociedade que inclui os meios compreendidos, entre outras dimensões, como aparatos técnicos, como produtores/reprodutores de discursos e como mediadores da experiência relacional humana. Nesse ponto, o desenvolvimento de competências midiáticas para Bauer (2012) não se propõe a oferecer o conhecimento técnico de funcionamento e utilização de um meio, mas a situar o indivíduo dentro do ambiente midiático no qual ele está inserido. Isso significa buscar a formação de um repertório que permita a decodificação, apreensão, reconstrução e uso não apenas de mensagens direcionadas, oriundas desta ou daquela mídia, mas de todo um *modus operandi* do espaço social no qual as mediações simbólicas acontecem na e a partir da comunicação, pensada como processo articulado ao conjunto das práticas relacionais.

Para operacionalizar metodologicamente o uso do conceito de competências midiáticas Ferrés e Piscitelli (2015) definiram seis dimensões. No âmbito da análise e nota expressão: as dimensões do saber, da tecnologia, da linguagem, da ideologia e valores, da estética, dos processos de interação e dos processos de produção e difusão. Tais dimensões abordam indicadores específicos para construção de cada uma delas que permitem que as utilizemos como meios de análise na tentativa de compreender onde e em que níveis se encontram competências midiáticas dos indivíduos.

2. Caneta Desmanipuladora como espaço de convergência

Em maio de 2016, surgiu no Facebook a página intitulada “Caneta Desmanipuladora”. Criada e desenvolvida por Ana Karenina, de 25 anos, e Rafael Caliari, de 26 anos, a página hoje conta com mais 280 mil pessoas no Facebook, além de perfil no Instagram, no Twitter e no Telegram. A página surgiu, inicialmente, de maneira despreziosa, quando Ana Karenina tentou mostrar um outro olhar de uma notícia publicada pelo veículo O Globo à sua mãe, trocando termos utilizados na manchete.

De acordo com os idealizadores, em entrevista ao site Lupa, a ideia da página “Caneta Desmanipuladora” não é mostrar um determinado ponto de vista de uma notícia como se fosse o único aceitável ou correto. Ao contrário disso, é

buscar dar uma nova perspectiva às pessoas sobre os assuntos que são notícia na grande mídia, mostrando que existem outros pontos de vista além do que é dito na mídia hegemônica. A principal crítica que fazem é quanto à concentração de informação que circula para a sociedade por meio da imprensa.

Observa-se que as transformações tecnológicas dos últimos anos causaram grandes mudanças na forma como se consome os conteúdos midiáticos. O crescimento e a inclusão da população na internet, o surgimento da chamada Web 3.0 e das redes sociais online, a chegada dos smartphones transformaram a relação com as mídias. Dessas mudanças surgiram o conceito de convergência das mídias, criado por Henry Jenkins.

Jenkins (2009) define as grandes mudanças sociais, culturais e tecnológicas que se vê diariamente como convergência. Nesse contexto, todo o conteúdo que circula pelas diversas mídias, no universo inteiro, depende também da participação dos consumidores para potencializar sua circulação. A convergência não ocorre pelas tecnologias, e, sim na mente e nas interações entre pessoas. Estas pessoas tem as informações extraídas das mídias e as transformam em recursos pelos quais podem entender seu cotidiano. “A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (JENKINS, 2008, p. 28)

A página no Facebook Caneta Desmanipuladora é resultado da apropriação social das novas tecnologias e dos usos cotidianos e espectrais feitas delas (LE-MOS, 2010). O mundo virtual em rede dá lugar à possibilidade de distribuição de conteúdo massivo por parte de usuários amadores, não detentores de propriedades ou poderes que os permitam influir nos grandes meios. No ambiente da convergência midiática, a produção e o consumo se confundem, tornando mais complexas a percepção do grau de capacidade de interação e processamento dos indivíduos para/com os conteúdos disponíveis e, por consequência, do lugar de análise das competências supracitadas.

Nesse novo cenário os usuários passam a ser interagentes, ou seja, não só reagem, mas produzem e interagem diretamente, seja através da construção ou desenvolvimento de novas narrativas, ressignificando as originais, ou através

de demandas diretas aos produtores (PRIMO, 2003). Jenkins (2008) aponta a impossibilidade de identificar essas duas partes do processo clássico de comunicação, produtores e receptores, que devem ser considerados como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras. A influência dessa nova relação de consumo, a qual amplia-se proporcionalmente à oferta e ao acesso das mídias digitais, tem alterado a maneira como a produção dos meios tradicionais é lida pela recepção. A página Caneta Desmanipuladora permite que redes de sociabilidade sejam criadas, gerando uma cultura participativa. Os receptores são capazes de interagir e interferir no produto. Manoel Castells defende que:

O ciclo de realimentação entre a introdução de uma nova tecnologia, seus usos e seus desenvolvimentos em novos domínios torna-se muito mais rápido ao novo paradigma tecnológico. Consequentemente, a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da Internet. Pela primeira vez na história a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. (CASTELLS, 2009 : 123)

Ao ampliar as oportunidades de diálogo entre o público, a internet modificou a lógica de um produzindo para muitos receptores. Possibilitando também uma interação entre o próprio público, que ao se comunicar entre si gera uma comunicação segmentada, “auxiliando a mobilizar pessoas, a construir discussões, e até mesmo, a apontar diversidades de pontos de vista a respeito de um mesmo assunto” (RECUERO, 2009).

3. Análise de competência midiática no post de 4 de março de 2018.

O trabalho de “desmanipulação” realizado pelos autores da Caneta Desmanipuladora é constituído por duas formas de intervenções textuais. A primeira delas é a intervenção na manchete de uma notícia ou reportagem. Os autores da página grifam aqueles termos da publicação original que desejam alterar com um traço na cor vermelha e os substituem por outros termos, escritos

em caixa alta e em fonte também vermelha. Tal comportamento revela o uso de um dos modos de operação da ideologia, chamado de unificação. Segundo Thompson (1995, p. 86) “relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva”. Para estabelecer esta unidade, os autores da página Caneta Desmanipuladora utilizaram a estratégia da padronização a fim de criar uma identificação com os leitores de suas publicações. O traço e a cor vermelha remetem ao trabalho realizado por um professor ao corrigir erros de seus alunos em um exercício ou prova, ou ao trabalho do revisor, estabelecendo a dicotomia entre certo e errado. A segunda intervenção realizada pelos autores da Caneta Desmanipuladora é a elaboração de um texto de apoio a fim de justificar os motivos que os levaram a “desmanipular” uma informação.

Com mais de 400 posts publicados com alterações realizadas em manchetes de jornais, escolhemos para análise o post de 4 de março de 2018, por não conter nomes políticos e ter sido considerado pelos proprietários da página como a manchete com mais intervenção da Caneta.



Figura 1 - Caneta Desmanipuladora: Post para análise

Fonte: Com Crise, famílias deixam creche e voltam a contratar domésticas.

Facebook <www.facebook.com/canetadesmanipuladora/photos/a.245804172452703.1073741828.245795719120215/566417217058062/?type=3&theater> Acessado em:10/07/2018

A manchete publicada pelo O Globo com os dizeres “Alívio para o bolso: Com crise, famílias deixam creche e voltam a contratar domésticas. Aumento de pro-

fissionais à procura de emprego reduz salários” foi desmanipulada pela página de forma quase absoluta. A página alterou o título para “Sem alternativas: Com crise, mulheres desempregadas voltam a trabalhar como domésticas. Aumento do desemprego reduz salários.” Como texto de base para alteração a página expôs os motivos para os cortes vermelhos :

O Jornal O Globo leva a crer que as famílias agora podem economizar, já que vão gastar menos abrindo mão da creche e optando por uma doméstica.

Mas o que essa manchete encobre é o efeito do desemprego que segue crescendo mesmo com as promessas do Governo Temer e da imprensa de que a reforma trabalhista traria benefícios à população. Como avisamos desde o momento que entrou em pauta a questão da reforma trabalhista, o efeito que teríamos era da precarização do trabalho e redução dos salários.

Assim, optamos por mostrar a real situação dessa manchete, batendo de frente com a lógica tradicional da Casa Grande & Senzala que O Globo optou nessa matéria. Fonte: <https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora> . Acessado em 10/07/2018

Conforme argumentado por Borges (2013, p. 49), os valores qualitativos não se encontram no espaço do gosto e do subjetivo, mas na capacidade de abordar temáticas e promover discussões subsequentes. De tal forma, podemos entender que a presença de indicativos de qualidade “promovem a melhoria não apenas da oferta de conteúdos de um modo geral, mas também da própria literacia midiática, que está intrinsecamente ligada à produção e ao consumo destes conteúdos”(BORGES, 2013 : 50).

A inter-relação entre a qualidade e a literacia torna-se ainda mais pertinente neste cenário, porque não nos referimos apenas ao consumo, mas também à capacidade crítica de acessar e de criar conteúdos, o que vem se tornando cada dia mais frequente nos meios digitais.

Com o objetivo de analisar as dimensões da competência midiática que estão em operação nos comentários postados no post em questão, foram minerados

os 50 comentários mais relevantes, conforme definidos pela API da plataforma Facebook (entre comentários mais relevantes e respostas) e hierarquicamente organizados por esta. Todos estes comentários foram extraídos manualmente a partir de capturas de tela. O post teve no total, 5,1 mil reações, 265 comentários e 5,1 mil compartilhamentos.

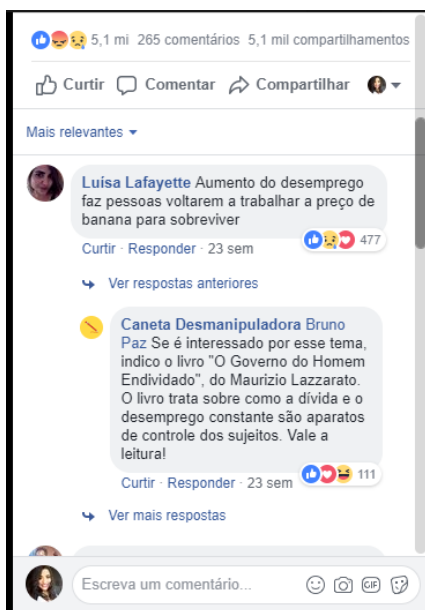


Figura 2- Caneta Desmanipuladora: comentários e reações

Fonte: Caneta Desmanipuladora. Facebook <https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora>.

Acessado em 10/07/2018

A competência midiática envolve o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, a partir das quais são elaborados os indicadores. Estes indicadores estão relacionados, em cada caso, com o âmbito de participação das pessoas que recebem mensagens e interagem com elas (âmbito de análise), neste caso sendo considerada a Caneta Desmanipuladora, e das pessoas que produzem as mensagens (âmbito de expressão), os usuários do Facebook. A linguagem na plataforma Facebook é textual, em sua maioria dos comentários do post analisado, mas também é permitido fotos, gifs e emotions nas legendas e comentários. A dimensão da linguagem no âmbito da análise, segundo Ferrés e Piscitelli (2015), refere-se à:

- Capacidade de interpretar e avaliar os diversos códigos de representação e a função que cumprem em uma mensagem.
- Capacidade de analisar e avaliar as mensagens a partir da perspectiva do significado e do sentido, das estruturas narrativas e das convenções de gênero e de formato.
- Capacidade de compreender o fluxo de histórias e informações de múltiplas mídias, suportes, plataformas e modos de expressão.
- Capacidade de estabelecer relações entre textos – intertextualidade -, códigos e mídias, elaborando conhecimentos abertos, sistematizados e interrelacionados. Ferrés e Piscitelli (2015: 3)

Tal conceito foi utilizado pela página Caneta Desmanipuladora ao alterar a manchete do jornal O Globo, compreendendo uma gama de significados relacionados aos problemas ocasionados pelo desemprego. Na tentativa de compreender a capacidade de articulação textual dos usuários para/com o conteúdo da manchete editada pela página, âmbito de expressão, analisamos como os usuários são capazes de demonstrar compreensão e ampliar as discussões iniciadas pelos criadores no campo de comentários da própria plataforma.

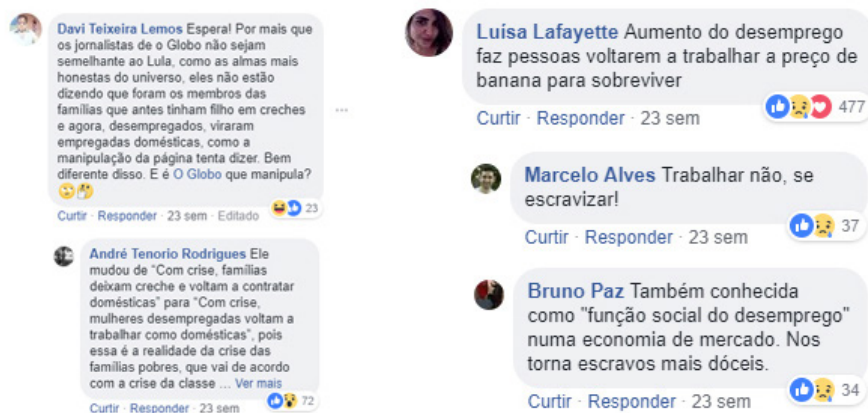


Figura 3- Caneta Desmanipuladora: comentários e reações contrários

Fonte: Caneta Desmanipuladora. Facebook <https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora>. Acesso 10/07/2018

Conforme definido por Ferrés e Piscitelli (2015, p. 9), a capacidade dos usuários de apropriar-se e transformar o conteúdo, levando a novos significados é um indicativo de operação da dimensão da linguagem, em termos de expressão. Os conteúdos postados pelos interagentes completam a postagem da página, dando opinião e levantando pontos correlatos ao tema. Nestes casos, podemos perceber a identificação e reconhecimento do post editado em questão por parte dos interagentes e a utilização do mesmo na construção do discurso como percebemos nas imagens acima.

Na dimensão de tecnologia, observamos nos dois âmbitos, o reconhecimento e compreensão do papel da comunicação desempenha na sociedade e seus possíveis efeitos. As multitelas utilizadas pela Caneta, reforçam a idéia de habilidade para interagir de forma significativa com os meios que permitem expandir as capacidades mentais. Nos comentários analisados, também observamos competência com as ferramentas tecnológicas.

De acordo com Ferrés e Piscitelli (2015, p. 10-11), no âmbito da análise da interação a página Caneta Desmanipuladora propõe “Capacidade de seleção, revisão e autoavaliação do próprio consumo midiático, de acordo com critérios conscientes e racionais”. Ana Karinina em sua entrevista a Agência Lupa, relata sobre a autoavaliação do próprio consumo da mídia e o discernimento do “porque determinados meios, produtos ou conteúdos são apreciados”. O que denota a capacidade da página na dimensão interação. Na expressão observamos nos comentários a “Capacidade de interagir com pessoas e coletivos diversos em ambientes cada vez mais plurais e multiculturais.”

Já no Processos de produção e difusão, observamos como os proprietários possuem “Conhecimento dos fatores que convertem as produções corporativas em mensagens submetidas às condições socioeconômicas de toda uma indústria e Conhecimentos básicos sobre os sistemas de produção, as técnicas de programação e os mecanismos de difusão” Ferrés e Piscitelli (2015). Assim como a capacidade dos usuários da plataforma contribuírem de maneira colaborativa na elaboração de manchetes e também na colaboração financeira da página. Além de compartilharem e disseminarem informação através dos meios tradicionais

e das redes sociais, incrementando a visibilidade das mensagens, em interação com comunidades cada vez mais amplas.

Na Estética, observamos a Caneta relacionando no campo comentário com os usuários as produções midiáticas com outras manifestações artísticas, detectando influências mútuas (figura 2).

Segundo Ferrés e Piscitelli (2015, p. 13-14), a dimensão da ideologia e valores está relacionada à capacidade de avaliação e percepção dos modos de representação, gestão de emoções, além da expressão crítica e cidadã. Em relação as postagens, tal dimensão foi utilizada a fim de analisar a expressão dos interagentes para com o conteúdo. Assim como apresentam Borges *et al* (2017), a dimensão também pode ser analisada enquanto:

[...] a capacidade dos internautas de repercutir de forma crítica o modo como as representações midiáticas estruturam nossa percepção da realidade; a habilidade de detectar, contrastar, buscar e avaliar as intenções e interesses presentes nos conteúdos; a capacidade de analisar criticamente as produções, identificando estereótipos; bem como gerir as próprias emoções, identificando o potencial mecanismo de manipulação das telas. Borges *et al* (2017 : 119)

Portanto, ainda tratando do padrão recorrente acima citado, em que os interagentes dão sequência ao conteúdo utilizando-se da mesma linguagem e formato, também podemos perceber a operação da dimensão da ideologia e valores, enquanto percepção crítica das representações apresentadas na tela e expressão colaborativa nas desconstruções de manchetes de jornais de grandes mídias que foram abordados na publicação e articula nos comentários. Para Ferrés e Piscitelli (2015, p. 13-14), a dimensão da ideologia e valores está relacionada com a percepção dos modos de representação, mas também engloba as noções dos efeitos de emissão de opiniões e análise de identidades. É importante reforçar que a dissonância ideológica (Figura 3) em relação ao conteúdo acima apresentado não desqualifica a capacidade de operar competências midiáticas na produção do discurso do interagente.

4. Conclusão

As competências midiáticas são caracterizadas como a convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam agir adequadamente em ambientes digitais. Com a disponibilidade dos recursos e dinâmica do Facebook, articulando-os para a produção de significado e conhecimento, o cidadão com literacia midiática consegue maior compreensão das verdadeiras dimensões da vida social e política. Além disso, tende a se comprometer com o exame crítico de temas emergentes, avaliando sua relevância e conseguindo contribuir com o crescimento vigoroso de uma sociedade mais justa e solidária. Ao saber como funciona a rede e ter discernimento sobre temas contribuem para o juízo crítico, perícia na obtenção de acesso, partilha de saberes, capacidade de tomar decisões. O conceito de literacia midiática é, portanto, um conceito complexo, multidisciplinar e em movimento, pois está inserido em aptidão a apreender as novas tecnologias que não param de surgir.

Nesse sentido, podemos perceber a articulação de competências na análise do post, quanto na articulação do público com a mensagem dos grandes jornais e quanto a edição publicada pela página, ao avaliar a capacidade de modificar produtos existentes, dando a eles um novo significado e valor. Os interagentes mostram-se então capazes de compreender o conteúdo, e ao expressar-se reivindicam sentidos diversos e/ou complementares, a fim de que se amplie o espectro de abordagem no campo comentários. Conclui-se que a Caneta Desmanipuladora colaborar para a formação de uma sociedade crítica, cidadã e ativa.

Referências

- BORGES, G. Qualidade na TV pública portuguesa: análise dos programas do canal 2. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.
- CASTELLS, M. A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- FACEBOOK. Caneta Desmanipuladora. Disponível em: < <https://www.facebook.com/caneta-desmanipuladora> >. Acesso 10/07/2018
- FERRÉS, J. La competencia en comunicación audiovisual. Comunicar, nº 29, 2007.
- JENKINS, H. Cultura da convergência. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.
- LEMOS, A. Cibercultura. Tecnologia e Vida social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina/Meridional, 2002.
- LÉVY, P. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003
- LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIVINGSTONE, S. Active Participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. Londre: London School of
- PRIMO, A. Interação Mútua e Interação Reativa: Uma proposta de Estudo, Trabalho apresentado no XXI Congresso da Intercom em setembro de 1998. Recife, PE. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/431/000309299.pdf?sequence=1> > Acesso em: 10/08/2018
- RECUERO, R. Comunidades Virtuais em Redes Sociais na Internet: Uma proposta de estudo. Ecompos, Internet, v. 4, n. Dez 2005, 2005. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/liimc/PDFs/com_virtuais.pdf> Acesso em: 10/08/2018

Educação midiática para o WhatsApp: em busca de uma abordagem educ comunicativa e discursiva para leitura crítica de mensagens em meio à desordem da informação

Felipe Gustavo Guimarães Saldanha

Introdução

A popularização das mídias sociais e dos telefones móveis com acesso à internet têm intensificado, no Brasil e no mundo, um processo de “potencial democratização” da informação, que se verifica em dois níveis. Do ponto de vista técnico, equipamentos e programas para processamento e registro de informações (dos *smartphones* que captam áudio e vídeo com alta qualidade aos servidores das grandes companhias de tecnologia digital que armazenam quantidades virtualmente infundáveis de dados) tornam-se a cada dia mais potentes, baratos e acessíveis. Do ponto de vista midiático, o monopólio dos grandes veículos de comunicação deu lugar a espaços em que, agora, todos os usuários conectados à rede podem se tornar produtores de conteúdo: ora “são” audiência, ora “têm” audiência.

Todavia, fala-se aqui em “potencial democratização”, e não democratização de fato. A promessa de maior autonomia para todos não pode se concretizar desacompanhada dos necessários fatores sociais e educacionais que viabilizem aos indivíduos ler, interpretar, questionar e recriar o mundo em que estão inseridos, em suas dimensões física e virtual. A falta disso redundou em um cenário no qual muitos usuários ainda restringem boa parte da sua interação a um consumo passivo e acrítico de informação. Aproveitando-se de tal situação, grupos específicos da sociedade produzem conteúdo especialmente direcionado aos digitalmente mais vulneráveis, para que seja difundido e cause certos efeitos desejados, com intencionalidades ocultas e escusas.

Nesse sentido, o presente artigo propõe reflexões em torno da pertinência de integrar o reconhecimento de elementos discursivos em atividades de leitura crítica de mídia destinadas a reconhecer desinformação em mensagens compartilhadas por aplicativos de telefones móveis, em especial o WhatsApp. O objetivo é contribuir para a aproximação entre uma disciplina científica que estuda os aspectos sociais e formais da linguagem – a análise do discurso (AD), com foco na teoria semiolinguística – e um campo de pesquisa e intervenção social voltado para a recepção e produção de mensagens no contexto da mídia – a educação midiática, com foco no paradigma educacional. Para isso, promove uma revisão bibliográfica dos assuntos relacionados e, ao fim, apresenta alguns exemplos práticos.

Mídias sociais e desordem da informação

Ainda que de forma desigual, com maior penetração nas classes socioeconômicas mais privilegiadas e nas áreas urbanas, a internet foi acessada por 120,7 milhões de brasileiros em 2017, o que corresponde a 67% da população, proporção que cresceu seis pontos percentuais em relação ao ano anterior. Quase a totalidade desses internautas utiliza celular, sendo que 49% dos conectados acessa a rede somente por meio desse dispositivo (CETIC.BR, 2018). A maior parte desses usuários se organiza em comunidades virtuais por meio das chamadas mídias sociais, isto é, plataformas e possibilidades de linguagens que podem ser entendidas como “mediações simbólicas, discursivas e institucionais que operam sob domínio da lógica de compartilhamento, na qual os usuários

realizam associações sígnicas variadas em conexões digitais” (ALZAMORA; ZILLER, 2013, p. 120).

Segundo o Digital News Report 2017, publicado pelo Reuters Institute (NEWMANN et al., 2018), os brasileiros¹ estão entre os maiores entusiastas de mídias sociais do mundo, assim como entre os mais preocupados com o que é falso ou real na internet – 85% manifestam essa apreensão e apenas 32% confiam em notícias compartilhadas nas mídias sociais. No país, a principal delas é o WhatsApp, utilizado por 83% da população para qualquer finalidade e, mais especificamente, por 48% para consumo de notícias – é o segundo desse ranking, quase empatado com o Facebook, que apresenta tendência de queda nesse tipo de uso.

A busca dos usuários por espaços em que possam conversar com seus pares e diminuir os riscos de constrangimento pode ser consequência do fenômeno que danah boyd (2001) classificou como “colapso de contexto”, isto é, situações sociais em que os indivíduos se relacionam com diferentes pessoas assumindo diferentes papéis, o que os leva à tentativa de aumentar o controle sobre a apresentação de suas diferentes identidades por meio da segregação de seus contextos sociais. Por exemplo, alguém pode se não se sentir à vontade para compartilhar sua preferência partidária perante a família ou colegas de trabalho, mas manifestá-la livremente entre amigos. Neste sentido, a conversação por meio de grupos fechados e privados via WhatsApp – mais conveniente e privativo que outras mídias sociais – mostra-se uma ferramenta eficiente para evitar a colisão de identidades.

Ao aproximar pessoas com as mesmas afinidades e reduzir a possibilidade do contraditório, este “encastelamento” dos usuários tem aumentado a polarização política da sociedade e facilitado a propagação de mensagens que reforçam as crenças e o viés de confirmação dos interlocutores, mas contêm informações incorretas. Este efeito, inicialmente verificado na atuação dos algoritmos sobre a personalização de conteúdos nas mídias sociais, é conhecido como “filtro bolha”. Porém, mesmo nos espaços virtuais não influenciados por algoritmos, como

1 O universo da pesquisa no Brasil contemplou apenas moradores das zonas urbanas.

o WhatsApp, o conforto propiciado pela segurança em compartilhar visões de mundo comuns tem estimulado os usuários a gastar mais tempo nessas “câmaras de eco”, aliado ao prazer gerado por evitar esforço cognitivo em refletir sobre opiniões que confrontem as próprias ideias (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017).

Esses canais digitais facilitaram, ainda, a difusão do que ficou popularmente conhecido como “notícias falsas” ou *fake news*. O termo, porém, é impreciso para designar um universo que abrange desde informações completamente inventadas, passando pelas parcialmente distorcidas ou apresentadas na forma de sátira ou paródia, até aquelas genuínas, mas compartilhadas com o intuito de causar dano. Em seu lugar, Wardle e Derakhshan (2017; PIMENTA; BELDA, 2017) propõem o uso do termo “desordem da informação” ou, de modo simplificado, desinformação.

Trata-se de um fenômeno que tem a escala global como principal característica histórica inédita e foi potencializado pela aparição dos “desertos de notícias” – consequência do enfraquecimento dos veículos jornalísticos locais –, pela microsegmentação de anúncios capaz de atingir públicos muito específicos e pelo uso de *bots* e *ciborgues* para manipular o ambiente digital. Constituem tal fenômeno, ainda, as motivações e técnicas para difundir as mensagens e suas consequências para as democracias e as tensões socioculturais.

Entre as diversas estratégias de combate à desinformação, os autores apontam a necessidade de os programas educacionais voltados para mídia e tecnologias da comunicação também prepararem estudantes para desenvolver habilidades de leitura da mídia tradicional e investigação das mídias sociais, refletir sobre o poder e as implicações éticas dos algoritmos e da inteligência artificial, ser emocionalmente céticos para manter a capacidade de análise crítica e até aprender estatística. Tais programas estão filiados a uma ampla e heterogênea corrente: a da “educação midiática”, que vem se desenvolvendo em diversas regiões do mundo ao longo das últimas décadas e assumindo diferentes configurações, como se verá a seguir.

Educação midiática, educação e leitura crítica de mídia

Desde os anos 1970, floresceram nos Estados Unidos e na Europa iniciativas de educação sobre, com ou para a mídia que receberam apoio dos governos

nacionais e tornaram-se políticas públicas. Já no Brasil, o tema só mais recentemente tem adentrado a esfera governamental, tendo sido encontrado com maior frequência entre acadêmicos, religiosos e ativistas. Trata-se de ações de natureza cultural, influenciadas pelos estudos de recepção, que se concentram na aquisição de habilidades de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma ampla variedade de formas (SOARES, 2014; UNESCO, 2016).

Segundo Soares (2014), tais atividades se filiam a diferentes protocolos de educação midiática, isto é, conjuntos de conceitos e normas que garantem sua identidade, coerência e aceitação pública. O mais antigo é o “protocolo moral”, que remonta aos anos 1930, com atividades educativas de inspiração religiosa contra os perigos representados pela “invasão” da mídia. Posteriormente, entra em cena o “protocolo cultural”, que, ao considerar que a comunicação e os meios de informação fazem parte da cultura contemporânea, postula que a criança ou jovem que tenha acesso a informações sobre a mídia ficará imune aos efeitos psicológicos sobre sua formação. Aqui, o foco é na relação dos educandos com – e interpretação sobre – os meios e tecnologias.

Por fim, a partir dos anos 1980, especificamente na América Latina, começa a se desenhar o “protocolo midiático”, que se preocupa com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens e busca formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações; isto é, entende que professores e alunos são igualmente aprendizes. Identificam-se com esse protocolo as iniciativas de comunicação alternativa e popular, os projetos educativos do terceiro setor – e, posteriormente, do sistema formal de ensino – e as pesquisas epistemológicas que adotam o termo “educomunicação”, entendida como um paradigma orientador de ações educativas, na escola ou fora dela, que buscam desenvolver ecossistemas comunicativos participativos, democráticos, abertos, criativos e comprometidos com a cidadania, independentemente das tecnologias adotadas (SOARES, 2011b).

Ainda de acordo com Soares (2011a), as experiências educacionais na América Latina, mais particularmente no Brasil, diferenciaram-se da educação midiática praticada em outros continentes por envolver a produção de comunicação por crianças e jovens, e não exclusivamente a leitura crítica de mídia. Não

obstante, o autor aponta as atividades de educação para a recepção midiática entre as mais urgentes a serem colocadas em prática no âmbito transdisciplinar do ambiente escolar e reconhece que este campo tem larga tradição internacional, embora não consolidada em nossa região.

Mesmo autores que adotam outros paradigmas da educação midiática, como a mídia-educação, assumem que, com a difusão e desenvolvimento das tecnologias digitais da comunicação, tanto do ponto de vista técnico quanto econômico, a cultura midiática se tornou muito mais interativa e participativa, embaçando a fronteira entre produtores e consumidores, e a noção de leitura crítica deve ser ampliada para incluir o uso criativo das tecnologias como meio de expressão (BÉVORT; BELLONI, 2009). Neste sentido, aproximam-se da chamada alfabetização informacional, movimento mais atento à dimensão operacional do uso das tecnologias, com foco especial no desenvolvimento de competências e habilidades de expressão, interação e produção de informações². A educação não se furta a debater tal dimensão, mas, neste caso, o foco maior é na gestão democrática e solidária dos recursos técnicos e no seu uso social e criativo, afastando-se de uma perspectiva fundamentalmente instrumental.

Leitura crítica de mídia e desinformação digital

A produção de mídia é parte essencial da educação midiática; contudo, diante da escala inédita que a desordem de informação alcançou, defende-se aqui que as estratégias especificamente voltadas para a recepção e leitura críticas não podem ser vistas como algo secundário neste processo. Pelo contrário: o desenvolvimento de habilidades analíticas pelos educandos é fator importante para que, na etapa de produção, priorize-se a reflexão sobre o conteúdo, e não a preocupação com a forma.

Roteiros para análise crítica de informações digitalmente disponíveis não são uma novidade. No fim dos anos 1990, alunos já eram estimulados a se tornar “infotetives” realizando questionamentos a respeito de autoria, intencionali-

2 A Unesco (2016), por exemplo, opta atualmente por trabalhar com o conceito de “alfabetização midiática e informacional” (AMI), a partir da combinação de ambas as áreas.

dade, vieses, referências, possibilidade de checagem com outras fontes, entre outros (HEALY, 1998 apud JONASSEN et al., 2003). Na mesma época, Gilster (1999), em sua obra *“Digital Literacy”*, apontava a necessidade de desenvolver competências tais como fazer julgamentos críticos, compreender textos não-lineares (hipertextos) e desenvolver habilidades de busca.

O que há de recente é um movimento abrangente, por parte de diversas instituições ligadas à mídia ou às tecnologias digitais, que busca sistematizar listas com passos simples a serem seguidos por qualquer cidadão que queira, especificamente, identificar desinformação no ambiente digital (exemplos: WNYC, 2016; FACEBOOK, 2017; IFLA, 2018). Em comum, reafirmam a importância de adotar uma postura cética, observar a URL de acesso à notícia, identificar o autor e as fontes citadas, utilizar ferramentas de pesquisa reversa de imagens, buscar a repercussão em outros veículos, entre outros procedimentos.

Especificamente quanto à linguagem dos conteúdos suspeitos, os guias também alertam para manchetes e textos apelativos, que causam emoções negativas ou são carregados de adjetivos e termos pejorativos. No entanto, conforme exposto anteriormente, o conforto gerado pelas “câmeras de eco” e o reforço do viés de confirmação têm “seduzido” os usuários a compartilhar conteúdos que reafirmem suas crenças, sem despertar preocupação quanto à sua integridade ou veracidade. Como, então, convencer as pessoas a se importarem com a qualidade da informação que fazem circular?

Uma possível contribuição estaria em evidenciar, de modo didático, a conexão entre as intencionalidades ocultas de quem escreve e a forma de apresentação dos seus respectivos textos, em um jogo por vezes sutil que envolve aspectos externos (sociais) e internos dos conteúdos. E, assim, demonstrar que há estratégias para provocar determinados efeitos no raciocínio e emoção de quem ouve ou lê. É nesse sentido que se traz ao presente artigo o conceito de discurso, especificamente sob a ótica da semiolinguística.

Contribuições da análise do discurso para a leitura crítica de mídia

Caldas (2002, p. 134) já defendia a importância de a leitura crítica de mídia assumir a missão de “decifrar as armadilhas do discurso competente presen-

te na mídia pela voz de diferentes atores sociais representantes de diferentes segmentos e ideologias”. O discurso é objeto de uma tendência da linguística: a análise do discurso, surgida em meados dos anos 1960, que reconhece a dualidade entre os aspectos formais e os atravessamentos subjetivos e sociais da linguagem. Sob essa perspectiva, o termo é entendido como a instância que permitiria ligar ambos os níveis, constituindo o elemento de mediação entre o homem a realidade e, portanto, lugar privilegiado de manifestação da ideologia³ e dos confrontos dela decorrentes. Seu estudo deveria, assim, levar em conta as suas condições de produção (BRANDÃO, 2004).

Nos anos 1980, um novo modelo de AD proposto por Patrick Charaudeau e conhecido como Teoria Semi linguística propõe substituir o enfoque privilegiado sobre a ideologia típico da corrente mais tradicional da análise do discurso (a da escola francesa) por uma abordagem mais voltada para o “social”, que engloba ideologia, história, rituais, normas, crenças. Esse modelo, contudo, não abre mão de promover uma análise crítica, “no sentido em que des-constrói [sic] os discursos para melhor observar/fazer ressaltar os motivos que lhes deram origem, o ‘porquê’ de sua produção e, de certo modo, as ideologias que presidiram a esta construção” (MACHADO, 2006, p. 15). Ainda assim, a percepção dessas ideologias surge *a posteriori* na pesquisa, de forma que a análise leve a um julgamento amparado em bases científicas.

A semi linguística inspira-se fortemente em elementos provenientes de diversos campos do conhecimento – incluindo as ciências da comunicação – para retomar a importância do sujeito histórico, com suas idiossincrasias, crenças e estilo, e estudar criticamente a forma e o sentido envolvidos nos chamados atos de linguagem. Tais atos são praticados por dois parceiros com identidade social – o eu comunicante e o tu interpretante – que estabelecem entre si uma relação contratual, constituída pelos componentes comunicacional (físico), psicossocial e intencional, e participam de uma “encenação” (o discurso em si) na qual projetam personagens que possuem uma identidade

3 Aqui entendida, muito resumidamente, como “a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência” (ALTHUSSER, 1970 apud BRANDÃO, 2004, p. 24).

discursiva – o eu enunciador e o tu destinatário (CHARAUDEAU, 2001; MACHADO; MENDES, 2013).

Segundo Charaudeau (2009, 2013), os atos de linguagem se estruturam em finalidades, intencionalidades ou “visadas” (do francês *visées*) psicossociodiscursivas, determinadas pela expectativa e posição do “eu” diante do “tu”, mas devendo ser reconhecida pelo “tu” para efetivar a intercompreensão. Dessa forma, contribuem para definir a identidade social e permitem responder à pergunta: “Estou aqui para dizer o quê?”. Especialmente na comunicação midiática, destacam-se duas visadas: a de informação (“eu” quer “fazer saber”: descrever, narrar ou explicar algo a “tu”) e a de captação (“eu” quer “fazer sentir”: provocar um estado emocional em “tu”).

A identidade discursiva, por sua vez, pode reconstruir, mascarar ou deslocar a identidade social, a partir de certas atitudes discursivas do “eu”, em busca de responder à questão: “Estou aqui para falar como?”. No tocante à visada de informação, o sujeito falante procura defender uma imagem de si mesmo (ethos) que inspire credibilidade. Para isso, pode adotar atitudes de neutralidade (apagando, em seu discurso, vestígios de julgamento ou avaliação pessoal), de distanciamento (adotando atitude fria e controlada, como um especialista) ou de engajamento (tomando posição na escolha de argumentos e palavras e apresentando-se como ser de convicção – o oposto da neutralidade). Tais atitudes impõem um raciocínio que apresenta uma verdade incontornável e exclui a possibilidade de discussão.

Já na visada de captação, entram em cena estratégias para tocar o outro em sua afetividade, de modo a persuadi-lo ou seduzi-lo (efeito de *páthos*) e conseguir fazê-lo compartilhar de suas ideias ou aderir irracionalmente aos seus sentimentos. As atitudes, aqui, podem ser de polêmica (antecipar, questionar e eliminar valores adversários), sedução (colocar o interlocutor no papel de herói) ou dramatização (contar relatos baseados em dramas da vida, apoiando-se em valores afetivos socialmente compartilhados).

Finalmente, o autor defende que a “encenação” dos atos de linguagem depende de determinadas aptidões pelos sujeitos, as quais ele define como competências. São elas: a competência situacional, que envolve reconhecer a identidade dos personagens, a finalidade (caracterizada pelas visadas), o tema e as circunstâncias materiais; a competência discursiva, que corresponde à capacidade de manipulação (no caso do “eu”) ou reconhecimento (no caso do “tu”) das estratégias de organização do discurso; e a competência semiolinguística, que permite ao sujeito construir um texto de acordo com as restrições e exigências anteriormente definidas (CHARAUDEAU, 2009; FREITAS, 2008).

Reconhecendo estratégias de informação e captação em mensagens do WhatsApp

Sob a lente da semiolinguística e retomando o recorte do presente artigo nas situações de comunicação via WhatsApp, pode-se considerar que o conhecimento sobre as atitudes ligadas às visadas de informação e captação é um dos mais relevantes para contribuir com o desenvolvimento de uma competência discursiva dos sujeitos, que por sua vez poderia corresponder a algumas das habilidades que constituem as competências de análise e avaliação da comunicação almejadas pela educação midiática, contemplando ainda a capacidade de evitar a desordem da informação.

Ressalta-se que a essência educacional de tal proposta se faz presente pelo fato de que as habilidades almejadas não são de ordem técnica ou operacional, mas sim de reflexão crítica direcionada ao reconhecimento das condições de produção do conteúdo midiático – não mais provenientes apenas da chamada “grande imprensa”, mas de autoria pulverizada e por vezes desconhecida, o que não significa que não tenham intencionalidades propositalmente mascaradas.

Para ilustrar como o reconhecimento dessas estratégias ligadas às visadas discursivas pode contribuir para a identificação de desinformação, apresentam-se nas Figuras 1 a 4 a seguir algumas mensagens compartilhadas por WhatsApp e verificadas como inverídicas por veículos de comunicação. As legendas das figuras apontam uma estratégia discursiva empregada em cada caso e explicam como foi constatada:

O doleiro Alberto Youssef foi internado no Hospital Santa Cruz de Ctba, esta na UTI correndo risco de morte, suspeita de envenenamento , 12 hs antes das eleições e 12 hs depois do vandalismo no predio da Veja em SP

Figura 1 – Boato sobre a internação do doleiro Alberto Youssef
Fonte: Araújo (2014).

Este boato utiliza estratégia de neutralidade com visada informativa. As eleições e o protesto são apenas mencionados, sugerindo implicitamente – e não abertamente – a tese de que o suposto envenenamento estaria relacionado a uma tentativa de desestabilizar o processo eleitoral.

Avise a todos os seus amigos!
Sequestro de crianças em Duque de Caxias, já foi confirmado alguns casos na praça da Prainha, Parque Lafaiete, Centenário, Campo do Fluminense (dizem que tiraram a criança dos braços da mãe), na Euclides da Cunha hoje quase levaram uma criança, os rapazes do moto taxi que impediram! No Corte 8, Centro de Caxias e no Gramacho!
Dizem que é uma 4x4 preta, ecosport e fox preto com insulfime preto!
Não é boato, por favor, repasse!

Figura 2 – Boato sobre onda de sequestros e homicídios de crianças em Duque de Caxias (RJ)
Fonte: Extra (2015)

Este boato utiliza estratégia de dramatização com visada de captação. Detalhes dos supostos episódios, alguns particularmente sensíveis (“dizem que tiraram a criança dos braços da mãe”), são narrados com o intuito de impressionar o leitor.

Pessoal,
Se algum de vocês conhecer quem precise do Leite Nan soy.
O núcleo de alergia do HU (Hospital Universitário) Ulbra tem várias latas pra vencer no mês de dezembro.
Vamos divulgar pra chegar nas mãos de quem precisa e assim evitar tal desperdício.
Peço que repassem aos seus amigos e grupos.
Desde já agradeço a atenção.

Contato :
Raul 51 9990
Por favor compartilhem
Talvez vc nao precise mais outras pessoas sim.

Figura 3 – Boato sobre distribuição de leite por hospital de Canoas (RS)
Fonte: Diário Gaúcho (2016)

Este boato utiliza estratégia de sedução com visada de captação. A frase “Vamos divulgar pra chegar nas mãos de quem precisa e assim evitar tal desperdício” persuade o leitor a exercer uma atitude que seria “heroica”.

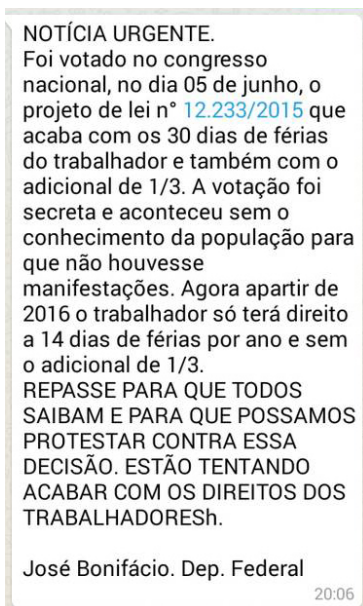


Figura 4 – Boato sobre projeto de lei que extinguiria férias e adicional de um terço do salário
Fonte: Carreiro (2015).

Este boato utiliza estratégia de engajamento com visada informativa. A frase “Estão tentando acabar com os direitos dos trabalhadores” tem o intuito de apresentar quem escreve como alguém que se preocupa com o leitor (presumivelmente, um trabalhador) e, assim, inspirar credibilidade.

Considerações finais

A proposta deste artigo é aberta e não contempla um roteiro pronto ou completo de leitura crítica de mídia. A intenção do trabalho foi contribuir com os esforços de aproximar o combate à desinformação nas mídias sociais, a educação midiática e a análise do discurso, levando em conta todo o histórico dessas áreas e buscando, no paradigma educacional, fundamentos para evitar o reducionismo funcionalista. Espera-se, assim, que o reconhecimento das estratégias discursivas seja considerado como uma possibilidade produtiva para os

educadores empenhados nas atividades de recepção e produção de comunicação digital.

A título de sugestão, coloca-se como um próximo desafio, que poderia ser confrontado por trabalhos futuros, a leitura crítica de conteúdos audiovisuais no WhatsApp, muito difundidos e mais difíceis de identificar e desmascarar (PIMENTA; BELDA, 2017). Ainda que, nesse caso, estejam envolvidos textos orais e não mais apenas escritos, o conceito de discurso permanece crucial para melhorar a compreensão sobre os aspectos externos (e muitas vezes ocultos) das mensagens amplamente propagadas pelos aplicativos de telefones móveis.

Referências

ALZAMORA, Geane Carvalho; ZILLER, Joana. A dinâmica associativa das mídias sociais: semiose e convergência. *Teccogs*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.114-130, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, Thiago. Morto por envenenamento?! Boatos sobre morte de Alberto Youssef tomam conta das redes sociais e do Whatsapp. *HuffPost Brasil*. 26 out. 2014. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2014/10/26/morto-por-envenenamento-boatos-sobre-morte-de-alberto-youssef_a_21671298/>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081- 1102, set./dez. 2009.

BOYD, danah. *Faceted Id/entity: Managing representation in a digital world*. 2002. 118 f. Thesis (Master of Science) – Program in Media Arts and Sciences, School of Architecture and Planning, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (EUA), 2002.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

CALDAS, Graça. Leitura crítica da mídia: educação para a cidadania. *Comunicarte*, Campinas, v. 19, n. 25, 2002, p. 133-134.

CARREIRO, THAIS. #Éboato que projeto de lei tenha acabado com direito de 30 dias de férias. *Extra*. 14 jul. 2015. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/eboato-que-projeto-de-lei-tenha-acabado-com-direto-de-30-dias-de-ferias-16764957.html>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

CETIC.BR. *Acesso à Internet por banda larga volta a crescer nos domicílios brasileiros*. 24 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.cetic.br/noticia/acesso-a-internet-por-banda-larga-volta-a-crescer-nos-domicilios-brasileiros/>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG, 2001.

_____. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia (org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, pp. 309-326.

_____. *Discurso das mídias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DIÁRIO GAÚCHO. Boato ou verdade: mensagem de WhatsApp diz que hospital da Ulbra oferece leite Nan de graça. *GaúchaZH*. 22 nov. 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2016/11/boato-ou-verdade-mensagem-de-whatsapp-diz-que-hospital-da-ulbra-oferece-leite-nan-de-graca-8443777.html>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

EXTRA. #ÉBoato que houve sequestros e homicídios de crianças em Duque de Caxias. *Extra*. 29 abr. 2015. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de>

-polícia/eboato-que-houve-sequestros-homicídios-de-crianças-em-duque-de-caxias-16015377.html>. Acesso em: 29 jul. 2018.

FACEBOOK. *Dicas para identificar notícias falsas*. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/help/188118808357379>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

FREITAS, Ernani César de. A semiolinguística no discurso: práticas de linguagem em situações de trabalho. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 4, n. 2, pp. 262-283, jul./dez. 2008.

GILSTER, Paul. *Digital Literacy*. Nova York: John Wiley & Sons, 1997.

IFLA. *How To Spot Fake News*. 17 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.ifla.org/publications/node/11174>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

JONASSEN, David H. et al. *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. Upper Saddle River: Pearson Education, 2003.

MACHADO, Ida Lúcia. Algumas reflexões sobre a teoria semiolinguística. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 22, n. 2, pp. 13-21, jul./dez. 2006.

_____; MENDES, Emília. A análise semiolinguística: seu percurso e sua efetiva tropicalização. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, [S.l.], v. 13, n. 2, pp. 7-20, jul. 2016.

NEWMANN, Nic et al. *Reuters Institute Digital News Report 2018*. Oxford (UK): Reuters Institute for the Study of Journalism, 2018. Disponível em: <<http://www.digitalnewsreport.org/>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

PIMENTA, Angela; BELDA, Francisco Rolfsen. A desordem da informação. In: _____. *Manual da Credibilidade Jornalística*. Projeto Credibilidade/Projor/Unesp, 2017. Disponível em: <<https://www.manualdacidadade.com.br/desinformacao>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

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

_____. Educomunicação e Terceiro Entorno: diálogos com Galimberti, Echeverría e Martín-Barbero. In: MELO, José Marques de (org.). *Pensamento comunicacional uspiano: impasses mundializadores da Escola de Comunicações e Artes (1973-2011): volume 2*. São Paulo: ECA/USP / SOCICOM, 2011b.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, set. 2014.

UNESCO. *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)*: disposição e competências do país. Brasília, 2016.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Estrasburgo: Council of Europe, 2017.

WYNC. Breaking News Consumer's Handbook: Fake News Edition. *On The Media*. 18 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.wnyc.org/story/breaking-news-consumer-handbook-fake-news-edition/>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

Sobre o autor

Felipe Gustavo Guimarães Saldanha - Doutorando em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista (MBA) em Marketing pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela UFU. Consultor de comunicação e marketing, designer gráfico e desenvolvedor web. Foi professor substituto do curso de Jornalismo da UFU (2016-2017). Voluntário da Organização para a Proteção Ambiental (OPA) e um dos idealizadores do Projeto Jogo Limpo, de Educação Socioambiental. Afiliado à Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Mora em São Paulo/SP. E-mail: fgsaldanha@gmail.com

Reflexões sobre possíveis experiências de leitura dos jovens por meio da função lista do Whatsapp

Raquel Scremin
Rosane Rosa

Considerações Iniciais

A ideia para escrita deste artigo nasceu a partir de reflexões sobre a importância de incentivar experiências de leitura nos jovens e o quanto a leitura é necessária para mediação do conhecimento e acesso a informação, em discussões relevantes para o contexto educacional tecidas no módulo Estudos da Internet juntamente com o estado da arte produzido para o projeto de dissertação da presente pesquisadora.

A leitura é fundamental para o exercício pleno da cidadania e, portanto, deve ser motivada nas diferentes esferas sociais. Cabe à escola, enquanto espaço para mediação do conhecimento, a inserção do estudante no mundo da leitura, bem como a promoção da motivação necessária para a formação do sujeito-leitor, porém é preciso incentivar o hábito de leitura também fora das instituições de ensino.

O crescimento no uso indispensável de dispositivos móveis como: Gadgets, tablets, Smartphones e etc e a apropriação que os indivíduos fazem das redes sociais hegemônicas, inicialmente simples, tem haver com a cultura onde estão inseridos e proporcionar uma apropriação que não está prevista nas funções comuns de uma rede social pode ser um diferencial para incentivar o hábito da leitura por um viés de interesse comum. Porque tanto no Brasil como em Moçambique verifica-se o baixo nível de hábito de leitura nos jovens.

A leitura via WhatsApp é o foco deste estudo devido ao aplicativo ser um espaço facilitador da comunicação atualmente. Com o aplicativo busca-se atingir as pessoas com algo que lhes interessa e propor uma alternativa de uso e apropriação que não está prevista para uma mídia hegemônica. Conforme J.B Thompson (2011, p. 35), “os meios de comunicação (...) se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem”.

Dessa forma, surgiu uma indagação que norteou esta pesquisa: como incentivar o hábito de leitura nos jovens por meio de funções do whatsapp?

Tendo em vista os argumentos expostos este artigo tem por objetivo apresentar algumas ideias de autores sobre o tema incentivo do hábito de leitura nos jovens por meio de funções do Whatsapp e para dar conta do objetivo será utilizada a metodologia bibliográfica.

O artigo vem dividido em seis seções: Considerações Iniciais, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais e por fim as Referências.

Revisão de Literatura

Relacionar hábitos de leitura com educação e dispositivos móveis ao primeiro momento parece loucura, pois ambos parecem contraditórios. As possibilidades de uso e apropriação das tecnologias na maioria das vezes ficam presas à mídia hegemônica e por tantos atrativos que os dispositivos móveis possuem o fator pedagógico pode passar despercebido.

Diante deste cenário pode-se perceber o quanto é importante à leitura para os/as sujeitos e conseqüentemente o acesso à informação. Tendo esses dois com-

ponentes os indivíduos adquirem autonomia do saber e ao aliar os dispositivos móveis é possível chegar com o conhecimento mais próximo dos jovens e por um viés do qual eles já estão habituados.

A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos (BRANDÃO, 1994, p. 89).

O fato de a leitura estar tão presente nas vidas dos jovens seja em instituições educacionais ou em tarefas cotidianas ela passa despercebida, pois já está embutida nessas ações. Porém o não reconhecimento e a ausência de prática caracteriza a necessidade de mudanças na sociedade para incluir a leitura no cotidiano dos jovens.

Brant (2008, p.73) alerta sobre a importância de ser a partir da educação “é preciso libertar a própria educação dos modelos de competição e aprisionamento do conhecimento que a cercam e identificar como ela pode ser um fator de reforço da liberdade ou do aprisionamento do conhecimento”. Ainda segundo o autor “cabe à educação funcionar como um espaço de crítica e (re) significação – papel que, aliás, sempre coube a ela em relação a todos os processos”. Para Orozco (2002, p.68) a escola precisa ser “capaz de orientar os diversos aprendizados dos seus estudantes”. Segundo o autor ela tem que compreender que esses aprendizados acontecem dentro e fora de seus muros.

Aprendizados que têm lugar dentro e fora dela, sobretudo e cada vez em maior proporção, estimulados pelos novos meios e tecnologias de informação existentes, tanto dentro dos sistemas educativos, quanto por aqueles que estão fora e são os meios e tecnologias com os quais cotidianamente interagem os sujeitos sociais.

A partir da apropriação da pedagogia da comunicação é possível provocar essas mudanças na comunidade, até porque o potencial da mediação tecnológica no

contexto escolar provoca um novo olhar para a práxis de sala de aula. A aula é planejada pelo professor, mas o aluno encontra espaço para rompimento do silêncio e a participação. É um processo mais aberto e democrático que envolve exercício de co\autoria. Para que isso ocorra Soares alerta que sobre o uso das tecnologias “o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”. (2011, p. 18).

Muitas dessas competências são desenvolvidas por meio da leitura, como diz Cagliari (2002) ao afirmar que a leitura é a atividade fundamental e mais importante desenvolvida pela escola, ainda segundo o autor, a leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual a professora e a escola não dediquem mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola, no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola. (CAGLIARI, 2002, p.172). Sobre esse fator, os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil (1998) defendem:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

As possibilidades de leitura proporcionadas pelas TIC vão além do mero uso hegemônico e do acesso a informação, mas há muita distração o que pode interferir nesse uso pedagógico a “questão central não é a simples disponibilização da informação, mas, sim, a facilitação de processos de aprendizagem em que

a seleção e a organização da informação brigam contra um déficit de atenção”. (BRANT, 2008, p.72).

Para Thompson com o celular (2011, p. 119) “os indivíduos podem interagir uns com os outros ainda que não partilhem do mesmo ambiente espaço temporal”. Utilizar a tecnologia, em especial, os dispositivos móveis torna as atividades mais produtivas, Mantovani e Moura afirmam que o uso das TIC além da produtividade traz outras características nos sujeitos:

a incorporação e uso das tecnologias móveis tornam os sujeitos mais produtivos, mais integrados, mais cientes do que se passa ao seu redor, provocando a sensação de que são capazes de realizar melhores escolhas por conseguirem reunir um conjunto de informações mais completo e dinâmico que, em última instância, permitem-lhes tomar decisões mais acertadas. (MANTOVANI E MOURA, 2012, p. 73)

Os celulares assumem o papel de companheiros dos jovens a utilização é tanta que alguns consideram o celular como um membro do corpo, o cotidiano já está composto com dispositivos móveis. E no ritmo de vida acelerado que a sociedade impõe, eles trazem consigo uma gama de facilidades:

[...] o telefone celular ampliou a possibilidade de coordenar à distância atividades rotineiras. Marcam-se e desmarcam-se encontros durante o congestionamento, recebe-se uma ligação no caminho para a casa, pedindo para passar no supermercado e comprar coisas que faltam na dispensa. [...] (MANTOVANI, 2005, p.8)

Lasen observou que os indivíduos frequentemente seguram o celular, mesmo sem usá-lo. (2004, apud SILVA, 2007) Além disso, os dispositivos constituem tecnologias afetivas” (LASSEN, 2004, apud SILVA, 2007) e mediam as emoções e os laços sociais. Lasen afirma que os “usuários possuem um relacionamento emocional com seus telefones e sentem-se ligados a eles.” (2004, p.11, apud SILVA, 2007)

Reforça-se esse cenário ao perceber o valor social desses aparelhos diante das relações, Lemos mostra essa facilidade:

[...] assume valor social, como reforço do laço grupal e comunitário e, em muitos casos, ele é usado para compartilhar momentos em determinados lugares. Assim com fotos e vídeos, as mensagens de texto são objetos de troca entre pessoas distantes, mas que têm entre elas, laços afetivos e de proximidade. (LEMOS, 2009, p.31)

Na verdade, “as pessoas moldam a tecnologia para adaptá-las às suas necessidades.” (Castells, 2009, p. 449). As necessidades podem ser questões espaciais e temporais. E ao voltar a tecnologia para leitura e para os dispositivos móveis é possível perceber o potencial que essas tecnologias fornecem. É preciso pensar em diferentes usos e apropriações.

Essa “Geração Net” denominada por Tapscott em 1999, ou seja, usuários que já nasceram e estão crescendo imersos numa sociedade cada vez mais tecnológica, os quais aprendem desde a infância a acessar e utilizar, principalmente as TDICs a serviço de seus interesses – lazer, estudos, relacionamentos, etc., “querem ser usuários – não apenas espectadores ou ouvintes.” (TAPSCOTT, 1999, p.3). Já na perspectiva de Amarante (2012, p. 96) os jovens desejam ser protagonistas, ou seja “enquanto pessoas em formação, os jovens poderão agir como atores sociais dentro de um processo transformador”. Diante desse cenário as redes sociais são um importante instrumento a serviço desses interesses. Mediante esse processo que envolve sujeitos interlocutores e não mais produtor-receptor a apropriação da comunicação contribui, conforme é apresentado na página *sobre*, do site do Grupo A:

No início, o livro era a nossa fonte de inspiração. Hoje, nos inspiramos nos novos desafios da educação. Nos diferentes formatos dos conteúdos, na tecnologia, na mudança de comportamento e, principalmente, na sua qualificação profissional. Queremos despertar

o potencial das pessoas e trabalhamos para que o aprendizado de cada um seja único. [...] Com educação à distância ou presencial.

Os educadores precisam atentar que os jovens trazem para dentro das instituições educativas elementos de sua realidade externa, por meio dos seus celulares, Mp's, notebooks, usando os computadores da escola e outros recursos eletrônicos que lhes permitem manter essa conexão com os outros e com o mundo e a leitura abre as portas para uma aprendizagem por descoberta proposta por Bruner (2001).

A leitura é fundamental para a democratização da educação em todos os âmbitos da sociedade, seja em escola, na rua, na família, etc. A posse e a utilização de dispositivos móveis, sobretudo do celular, por um número cada vez maior de indivíduos constituem-se numa alternativa à mídia tradicional hegemônica. Através desses meios, é possível ter acesso a informações de seu interesse, podem expor seus pontos de vista, e, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de veicular suas próprias versões sobre os acontecimentos.

Já Bohn (2009), alerta que com a disponibilidade de tanta tecnologia e ferramentas gratuitas disponibilizadas na Web, “cabe ao professor o papel de saber utilizá-las para atrair o interesse dos jovens no uso dessas redes sociais favorecendo a sua própria aprendizagem de forma coletiva e interativa” (BOHN, 2009, p.01). Também leva-se em conta que para além do professor os demais utilizadores também podem usufruir das funções das redes sociais para a educação fora da escola.

Nesse sentido, as redes sociais como o whatsapp podem atuar como motivadoras em relação ao incentivo a leitura entre os jovens, pois “pode funcionar como aliado/parceiro, pois possibilita o encontro de pessoas com interesses semelhantes e múltiplos pontos de vista, favorecendo a comunicação e ampliando a cooperação e o reconhecimento do outro”. (GALLO, 2006, p. 49). Além dessas possibilidades trazidas por Gallo, Brant nos mostra que a tecnologia tem seus prós e contras e que nessa hora ter autonomia tecnológica é fundamental “Assim, da mesma maneira que a tecnologia pode aprisionar, ela também pode

libertar. Nessa disputa entre modelos competitivos e colaborativos, a conquista da autonomia tecnológica passa a ter um papel essencial”. (BRANT, 2008, p.71)

O ensino aliado a leitura via redes sociais digitais pode ser uma ação dinâmica e motivadora. Mesclam-se na própria situação de produção e aquisição de conhecimentos, autores e leitores, professores e alunos. As possibilidades comunicativas e a facilidade de acesso às informações favorecem a formação de equipes interdisciplinares de professores e alunos, orientadas para a elaboração de projetos que visem à superação de desafios ao conhecimento; equipes preocupadas com a articulação do ensino com a realidade em que os alunos se encontram, procurando a melhor compreensão dos problemas e das situações encontradas nos ambientes em que vivem ou no contexto social geral da época em que vivemos. (KENSKI, 2004,p.74).

Segundo Kaplún esses saberes e competências são fundamentais para o corpo social democrático. Desenvolver argumentos a partir da leitura eleva o grau de participação dos jovens e o autor salienta que participando e exercendo o diálogo que se chega ao conhecimento:

[...] tiene que ser así, participativo, no sólo por unarazón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. (KAPLÚN, 1998, p. 52).

Os dispositivos móveis e as redes sociais digitais são mídias digitais que proporcionam esse espaço para debates e para formação desse conhecimento Brant (2008, p. 72) diz que “a mídia é hoje um dos espaços públicos proeminentes, central para a realização da democracia, em que circulam idéias e valores e onde a sociedade se apropria da informação e da cultura, num processo de constante (re)significação”. Flusser complementa ao afirmar que “saber é aprender a ler a mídia.” (FLUSSER, 2013, p. 112)

A leitura é um dos fatores chaves para uma comunicação educativa, em seu texto intitulado “Uma pedagogia da comunicação” Kaplún resume duas premissas para a construção de uma comunicação educativa:

(I) A apropriação do conhecimento pelos alunos se catalisa quando eles são instituídos e potencializados como emissores. Seu processo de aprendizagem é favorecido e incrementado pela realização de produtos comunicáveis e efetivamente comunicados. (II) Se educar for envolver em um processo de múltiplas interações um sistema será mais educativo quanto maior for a trama de fluxos comunicacionais que souber abrir e pôr a disposição dos educandos. (2014, p.78).

A oferta desses “produtos comunicáveis” está cada vez mais presente na formação dos educandos, bem como na comunidade escolar, seja na presença online como nas mídias tradicionais. O contato com a informação está cada vez mais rápido e fragmentado, influenciando as vivências e a formação do conhecimento e para dar conta dessa demanda Sartori et al. (2014, p. 70) alertam sobre a importância da comunidade escolar estabelecer um diálogo entre os seus conteúdos e as vivências de seus alunos fora dos muros da escola, caso contrário, “a ampliação dos ‘índices comunicativos’ entre professores e alunos tem grandes chances de não ocorrer ou ocorrer de modo superficial e sem grandes significados para ambos”.

Ainda conforme a autora (p.8), os meios de comunicação “são a fonte primeira que educa” e entender como se dá o seu processo faz com que seja possível trabalhar os meios em atividades educacionais, nas suas palavras:

[...] torna-se fundamental conhecer como funcionam os meios, para que tenhamos condições de conhecer melhor o mundo, buscando desvendar os mecanismos usados na sua edição. Só desse modo poderemos trabalhar adequadamente esses meios em nossas atividades educacionais.

A partir da definição acima, entende-se a apropriação dos conhecimentos gerados a partir da leitura dos meios como fator fundamental para que os educandos e educadores possam criar e modificar a sua realidade. Até porque, é necessário compreender que o material didático, a exemplo dos meios e da leitura, também são editados e a tecnologia impulsiona que cada professor e aluno possam fazer suas re\edições.

Conforme é apresentado na página *sobre* do site do aplicativo, o whatsapp é “um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular. [...] Não há custo para enviar mensagens e ficar em contato com seus amigos. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar [...] imagens, vídeos, local, contatos e áudio”. Jenkis (2009) também aponta o telefone celular como exemplo representativo do período que estamos vivenciando. A convergência, segundo o autor, é a mistura de linguagens. Para ele, as novas e velhas mídias se tornam híbridas, alterando a relação entre as tecnologias, indústria, mercados, gêneros e públicos.

O jornal online, EXTRA, criou uma conta no aplicativo WhatsApp com o objetivo de permitir que o leitor compartilhe notícias e receba informações. Desde então, o canal de comunicação tem sido fonte de notícias e furos de reportagem por parte do portal de notícias.

Em cem dias, 50 mil mensagens recebidas e dois mil contatos cadastrados. O WhatsApp do EXTRA [...] recebeu mais de 3.200 fotos, muitas delas deram origem a reportagens exclusivas. [...] Desde a criação do WhatsApp do EXTRA, o leitor está a apenas três toques de enviar sua denúncia: um para abrir o aplicativo, outro para fotografar ou filmar, e um para enviar. [...]

A migração para o acesso por outros dispositivos indica também mudanças de hábito de aprendizado, o indivíduo, portanto, pode emitir e receber informações em tempo real para e de qualquer parte do planeta. A convergência não é apenas das tecnologias, mas, sobretudo da cultura e do modo de agir em sociedade. (JENKIS, 2009).

Assim como as ferramentas da Web 2.0, as redes sociais oferecem um imenso potencial pedagógico. No whatsapp existem muitas opções para comunicar e compartilhar informações. Traz-se dois exemplos que podem ser usados com um cunho pedagógico, a função grupo e a de lista de transmissão (LT). É importante frisar como elas podem colaborar com a educação e a leitura. Na figura 1 é apresentado um quadro comparativo com as diferenças entre a função de grupo e a de lista de transmissão.

Grupo	Lista(LT)
<ul style="list-style-type: none">• Interação• Todos os contatos e conversas são visíveis para todos• Muito conteúdo ao mesmo tempo• Nem sempre todos olham• As informações ficam em uma única conversa• O foco as vezes é perdido• Conteúdos indesejados	<ul style="list-style-type: none">• Transmissão• Só o dono da lista vê os contatos e as conversas• O dono da lista administra o conteúdo• Atenção individual• A informação vai como uma nova conversa com a pessoa individualmente• Até 256 pessoas• Os contatos adicionados não sabem da lista

Figura 1 - Quadro comparativo com as funções grupo e lista de transmissão do whatsapp. Fonte: Autora com base no site do whatsapp

A função grupo possibilita o estudo em grupo, troca de conhecimento e aprendizagem colaborativa. Uma das ferramentas de comunicação existentes em quase todas as redes sociais são os fóruns de discussão. Os membros podem abrir um novo tópico e interagir com outros membros compartilhando idéias.

Outra função existente no aplicativo é a lista de transmissão que pode ser utilizada para transmitir informações para um número maior de contatos de uma só vez, as Listas de Transmissão são listas de destinatários pré-determinadas para que você possa enviar transmissões repetidamente, sem precisar selecionar os contatos novamente toda vez que quiser lhes enviar algo. Só quem cria a lista que tem acesso aos participantes bem como as interações que surgem a partir dela. Os destinatários receberão uma mensagem normalmente e a mesma aparecerá na tela de Conversas. Essa função também é muito utilizada para marketing e vendas no aplicativo.

Uma observação importante que a página do aplicativo intitulada ajuda nos traz é que as mensagens de transmissão só são enviadas se quem é para receber a mensagem tiver adicionado em seu celular o número do criador da lista. Se o seu contato não estiver recebendo a sua transmissão, peça a ele que veri-

fique se o seu número está adicionado. Listas de Transmissões são mensagens de um usuário para vários usuários em apenas uma direção.

Um exemplo da utilização da lista de transmissão para o incentivo à leitura é o projeto “Leitura de Bolso – Todos os dias um bom texto no seu celular”. Segundo informações presentes no site do projeto:

No ano passado, 70% dos brasileiros não leram um livro sequer. Também com tanta coisa legal na internet, fica difícil competir. Por isso, criamos uma nova oportunidade para as pessoas lerem usando o Whatsapp e todos os seus recursos. E você só vai precisar de algo que sempre te acompanha: o seu celular.

O projeto propõe um cadastro no site para que a pessoa possa participar da lista e receber os textos, no site também é explicado o passo a passo de como funciona que pode ser visto na figura 2.



Figura 2 - Como funciona o projeto Leitura de Bolso. Fonte: Site do Projeto

As ferramentas da mídia social não são uma alternativa para vida real, mas sim são parte dela Shirky, (2011 p.37) ainda segundo o autor, novos mecanismos de comunicação para realizar tarefas que a antiga mídia simplesmente não pode fazer. (SHIRKY,2011 p.19)

Na era informacional, o que se tem é uma liberdade cada vez maior em relação ao texto. As novas tecnologias colocam o leitor em um centro de comunicação renovado, aberto à participação ativa. As relações entre autor, leitor e livro são dinâmicas e constantemente modificadas. A internet é um universo de autores e leitores, bem como um universo de livros (AYMARD, 2003, p. 182).

Metodologia

Apresentado o aporte teórico em que se fundamenta esse artigo, estamos em condições de abordar os caminhos trilhados durante a pesquisa. Esta seção está dedicada a apresentar uma pesquisa qualitativa descritiva que utiliza a metodologia bibliográfica.

Conforme Stumpf (2009, p. 51), a pesquisa bibliográfica norteia a produção dos capítulos teóricos é “um conjunto de procedimentos que visa identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema e proceder à respectiva anotação para posterior utilização”. Ainda segundo a autora, a revisão de literatura é onde apresenta tudo que “o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões”.

Em seu texto Stumpf (2009, p. 55 a 59) elenca itens necessários para a realização da pesquisa bibliográfica, conforme sistematizado no Gráfico 1:



Gráfico 1 Como realizar a pesquisa bibliográfica.

Fonte: Stumpf, (2009, p. 55 a 59). (adaptado).

O artigo começou a partir da escolha do tema e assuntos relacionados ao mesmo, após selecionou-se os conteúdos trabalhados por pesquisadores que fossem referências através de suas teorias e conceitos sobre leitura, educação na sociedade, dispositivos móveis e também o Whatsapp. Para se compreender melhor sobre o tema estudado, foram consultadas bases de dados, bem como repositórios, livros, artigos e outras publicações acadêmicas sobre os referentes assuntos citados acima.

Retomando as etapas da pesquisa bibliográfica, pela constatação de pouca bibliografia específica sobre o WhatsApp, nos meses de outubro e novembro de 2017, foi utilizada a ferramenta virtual Alertas do Google para acompanhar as notícias de sites e blogs referentes ao aplicativo. Ao configurar o recurso, são enviadas notificações por *e-mail* quando surgem novos resultados sobre o ter-

mo cadastrado na internet. As notícias foram utilizadas para explicar as funcionalidades do WhatsApp, além de fazer associações com a revisão de conceitos e com o referencial teórico.

Após a localização e obtenção do material, foi feita a leitura e transcrição dos dados, para a partir dos fichamentos compor a revisão de literatura e a escrita do artigo. O referencial teórico utilizado para suprir as necessidades investigativas desta pesquisa, compreendem os campos da leitura, educomunicação, TDICs e dispositivos móveis, rede social e whatsapp.

Resultados e Discussões

Conforme pode-se perceber a tecnologia possui também um potencial pedagógico, mas é pouco pensado sobre a aplicação. Ainda existem muitas dúvidas de como exercer a educação por meio da tecnologia na prática, há poucos exemplos concretos de práticas pedagógicas relacionando principalmente dispositivos móveis e redes sociais. Nesta pesquisa pode-se constatar um exemplo concreto relacionado ao incentivo a leitura.

Outro ponto a ser observado é sobre o uso e apropriação desses meios e as facilidades que eles proporcionam, se bem pensados. É preciso voltar-se para a realidade local, a cultura e a sociedade dos elementos envolvidos para que possa fazer mais sentido o uso desses meios.

Quanto ao incentivo as experiências de leitura, vimos que a função lista de transmissão oferecida pelo whatsapp pode ser uma estratégia se direcionada a essa prática. Cabe aos elementos envolvidos na educação pensar na sua realidade como poderiam utilizar essa função.

Considerações Finais

O whatsapp pode atingir as pessoas com algo que lhes interessa e assim propor uma alternativa de uso e apropriação que não está prevista para uma mídia hegemônica. Dessa forma, a indagação que norteou esta pesquisa: como incentivar as experiências de leitura nos jovens por meio de funções do whatsapp? Pode ser respondida tendo em vista os argumentos expostos e apresentação de algumas ideias de autores sobre o tema.

Há gerações de professores e professoras que, por não compreenderem as arenas da mídia, adotam a pura negação e a crítica como simples olhar externo desconstrutor. O fato de não pensar em um uso diferenciado voltado para a educação submete os jovens “a um olhar simplista sobre as mídias e sobre as tecnologias”. É nesse contexto que “contribui para a negação cada vez maior da escola como espaço de aprendizagem que possa ir além da formalidade”. (BRANT, 2008, p.73)

Quanto ao uso das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem na escola, deve-se levar em conta que as redes sociais, assim como outros recursos, necessitam ter uma proposta pedagógica norteando o seu uso na educação para que esse uso seja eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Por ainda serem uma alternativa didática cuja viabilidade está sendo alvo de estudos, há também restrições a serem consideradas em relação ao uso educacional. Elas facilitam “com esse potencial de abrir fronteiras, o contato com pessoas que desejam partilhar histórias e com a possibilidade de trocar experiências e narrar processos e formas de produção de vida.” (ROSA, Rosane; MARTINS, Fernanda, 2017, pg.229). Ou seja, pode incentivar o hábito da leitura, pois se aproxima da realidade dos jovens. Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Outra possibilidade observada, até esse momento da pesquisa, além da leitura a função lista de transmissão também pode auxiliar no planejamento e distribuição de conteúdo para os estudantes, bem como, pode servir de auxílio na gestão escolar e que já estamos trabalhando para apresentar em estudos futuros essas possibilidades na prática. Contudo, desejamos que o trabalho sirva também para estimular sobre a importância de novas iniciativas para a educação, refletindo sobre o tema em diferentes cenários e contextos culturais e que inspire a outros estudos como esse.

Referências

AMARANTE, Maria Inês. Rádio Comunitária na escola: adolescentes, dramaturgia e participação cidadã. Intermeios: São Paulo, 2012.

AYMARD, Maurice. *Metamorfoses do livro e da leitura*. In: Reflexões sobre os caminhos do livro. São Paulo: Moderna, 2003.

BOHN, Vanessa. *As redes sociais no ensino: ampliando as interações sociais na web*. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-26h.asp>. Acesso em: 13 de Setembro de 2018.

BRANDÃO, Helena N. *O leitor: co-enunciador do texto*. In: *Polifonia*. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In:

PRETTO, NL., SILVEIRA, SA. (orgs). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pg. 69-74.

BRASIL, Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. *Manual de orientação para atuação em redes sociais*. 2012.

_____. Parâmetros Curriculares acionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. S. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*: Scipione, 10ª Ed.2002.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FLUSSER, Vilém. Códigos. In: *O mundo codificado*. São Paulo: Cossac Naify, 2013. p. 88-177.

GALLO, Patrícia. Orkut como ferramenta de aprendizagem. IN: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (org.). *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2006.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Comunicação & Educação*, Brasil, n. 23, p. 57-70, abr. 2002. ISSN 0104-6829. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37017>>. Acesso em: 17 de Setembro de 2018.doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p57-70>.

JENKIS, Henry. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. São Paulo: Aleph, 2009.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogia de La comunicación*. Madri, Ediciones de La Torre, 1998. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/6881539/Mario-Kaplun-Una-Pedagogia-de-la-comunicacion#scribd>> Acesso em: 01 de de Setembro de 2018.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2ª Ed. Campinas,SP: Papyrus, 2004.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.

LASEN, A.; HAMIL, L. *Mobile World: Past, Present, and Future*. New York, Springer, 2005. In: SILVA, Sandra Rúbia da. *“EU NÃO VIVO SEM CELULAR”*: *Sociabilidade, Consumo, Corporalidade e Novas Práticas nas Culturas Urbanas*. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 17, p. 1-17, jul. 2007. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/intexto/article/download/3457/4131>>. Acesso em 01 de de Setembro de 2018.

LEMONS, André. *Cultura da Mobilidade*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 40, 60. Dez. 2009, quadrimestral. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/6314/4589>> . Acesso em 12 de de Setembro de 2018.

MANTOVANI, Camila Maciel. *Telefonia Celular: Informação e Comunicação em Novo Espaço de Fluxo*, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/79903392067139223359944593220619405378.pdf>>. Acesso em 11 de de Setembro de 2018.

MOURA, Maria Aparecida; MANTOVANI, Camila Maciel. Fluxos informacionais e agregação just-in-time: interações sociais mediadas pelo celular. Revista TEXTOS de la CiberSociedad, n.6. 2005. In MANTOVANI, Camila Maciel. *Telefonia Celular: Informação e Comunicação em Novo Espaço de Fluxo*, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/79903392067139223359944593220619405378.pdf>>. Acesso em 11 de de Setembro de 2018.

ROSA, Rosane; MARTINS, Fernanda. *Conflito epistemológico e o saber comum no campo da saúde: sujeitos e subjetividades políticas agenciadas em rede*. In: *Crítica e dialogicidade em psicologia social: saúde, minorias sociais e comunicação*. (org.) ROSO, Adriane. Santa Maria, Editora UFSM, 2017. pg.219-240.

SARTORI, Ademilde Silveira et al. *Desenho animado. Blogs e Youtube: Elemento para pensar práticas pedagógicas educacionais*. In: SARTORI, Ademilde Siveira (org.). *Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos : diálogos sem fronteiras*.– Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 67 – 86.

SHIRKY, Clay (2011) *A cultura da participação. Criatividade e generosidade no mundo conectado*/Clay Shirky; tradução Celina Portocarrero – Rio de Janeiro: Zahara.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* : contribuições para a reforma do ensino médio / Ismar de Oliveira Soares. – São Pulo; Paulinas, 2011.

STUMPF, Ida Regina C. Pesquisa Bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* – 2. ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009. p. 51 – 61.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net*; tradução Ruth Gabriela Bahr; revisão técnica Luiz Ricardo Figueiredo. São Paulo: MAKRON Books, 1999.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

_____ “WhatsApp já ultrapassou a barreira de 350 milhões de usuários”. Redação Olhar Digital, 22/10/13. Disponível em <<http://olhardigital.uol.com.br/noticia/whatsapp-ja-ultrapassou-a-barreira-de-350-milhoes-de-usuarios/38403>>. Acesso em 11 de de Setembro de 2018.

_____ “Leitores utilizam WhatsApp para mandar fotos e notícias sobre os trens para o Jornal.” Jornal EXTRA. Rio de Janeiro, 6/10/13. Disponível em < <http://extra.globo.com/casos-de-policia/leitores-enviam-imagens-denuncias-pelo-whatsapp-do-extra-10269726.html#ixzz-2gySIBixs>>. Acesso em de Setembro de 2018.

_____ *WhatsApp*. Disponível em <<http://www.whatsapp.com/>>. Acesso em 11 de Setembro de 2018.

Sobre as autoras

Raquel Scremin - Produtora Editorial. Técnica em Comunicação. Atua na Educomunicação desde de 2011. Foi monitora do Programa Mais Educação. Foi Estagiária na 8ª Coordenaria Regional de Educação em Santa Maria, Atualmente cursa Pedagogia na na UFSM. Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede pelo PPGTER na UFSM – RS e Mestrado em Informática Educacional pelo PPGIE da Universidade Pedagógica-Maputo-Moçambique. Bolsista do Projeto Educomunicação Intercultural, coordenado pela Profª Drª Rosane Rosa - Programa Abdias Nascimento CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania (CNPQ). Integrante do Programa Educom UFSM e do Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão - EDUMIX Editora Aberta. Investiga os temas Educomunicação, Produção Editorial Didática, Autoria/Coautoria, Produção Colaborativa, Recursos Educacionais Abertos e Tecnologias Educacionais em Rede. Email: raquelscremin@gmail.com

Rosane Rosa - é professora no Departamento de Ciências da Comunicação, do PPG em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Acordo de Cooperação Internacional entre a UFSM e a Universidade de Cabo Verde. Coord.do Acordo de Cooperação Internacional entre a UFSM e a Universidade Pedagógica de Moçambique - Projeto Educomunicação Intercultural \CAPES. Profa. Visitante dos Programas de Pós-graduação Design e Multimídia e Jornalismo e Mídias Digitais da Universidade Pedagógica de Moçambique. Integra a Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL). Lidera o Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania (CNPQ) e Coordena o Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão - EDUMIX Editora Aberta. Foi Vice-presidente (2012-2014; 2014-2016) e cofundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPPEducom). É pesquisadora CAPES e investiga os temas Comunicação, Direitos Humanos, Políticas Sociais, Educomunicação, Alteridade e Cidadania.Participou da organização de seis livros, publicou 16 capítulos e 27 artigos. E-mail: rosanerosa@gmail.com

Da crítica ao uso da mídia nos processos de aprendizagem: uma análise televisual do *Crash Course Media Literacy* no YouTube

Beatriz Becker
Heitor Leal Machado
Igor Waltz

1. Contextualizações

As recentes mudanças nas formas de produzir, distribuir e consumir os conteúdos midiáticos transformaram espectadores das mídias de massa em usuários mais “ativos” no século XXI, reconhecidos como *prosumers* (SCOLARI, 2018). As audiências juvenis interagem com a vida social na atualidade, por meio de suas apropriações das tecnologias digitais. No entanto, tais práticas não dialogam com protocolos educacionais das instituições de ensino e o esforço das escolas em incorporar as mídias nos processos de aprendizagem não tem sido suficiente. Hartley (2009) argumenta que as novas gerações raramente aprendem o que fazem com as mídias na escola, instituição mais preocupada em protegê-los de conteúdos inadequados do que com o letramento midiático. Assim, os

jovens conformam um espaço de socialização e lazer para além da percepção institucional da família, da escola ou do trabalho no ambiente digital, o que acentua uma distância entre a juventude e o sistema escolar. O deslocamento da centralidade da escrita com palavras para o uso de imagens nos processos comunicativos em múltiplas telas no ambiente convergente demanda novas formas de ler, aprender e se expressar na contemporaneidade. A complexidade desta temática reflete o surgimento de pesquisas que buscam relacionar a Comunicação à Educação e de propostas distintas de letramento midiático em ambientes formais e informais de educação. Porém, essas diferentes perspectivas apontam que a emancipação dos indivíduos e a transformação social estão imbricadas em processos de aprendizagem que ofereçam instrumentos para leitura crítica e criativa da mídia, um engajamento consciente nas plataformas e redes sociais e a oportunidade de produzir conteúdos e formatos áudio-verbo-visuais, uma vez que estas experiências contribuem para o exercício da cidadania (BECKER, 2016).

Em um estudo exploratório de espaços dedicados ao letramento midiático nos Cursos de Comunicação e Pedagogia, correspondente à primeira etapa deste trabalho, coletamos projetos pedagógicos, programas e ementas de disciplinas, relacionados a esta temática, em matrizes curriculares disponibilizadas na Internet de cursos universitários do Estado do Rio de Janeiro. Identificamos que nove instituições fluminenses oferecem Cursos nestas áreas de saber e oito delas oferecem abrem acesso a esse conhecimento¹. Foi possível observar que a área da Educação confere maior relevância ao letramento midiático em suas grades curriculares do que a da Comunicação, porém, esse saber tende a ser mais considerado como uma especialização do que como um Curso direcionado à formação profissional. As Instituições de Ensino Superior ainda não privilegiam essa temática em projetos pedagógicos e em ementas e programas de disciplinas e os conteúdos ofertados nem sempre contemplam uma abordagem interdisciplinar. Contudo, o limitado espaço à alfabetização digital nas grades

1 Estas nove instituições de Ensino são: UFRJ, UFF, UERJ, UFRRJ, ESPM, UNESA, UNICARIOCA, UVA e PUC-Rio. Apenas a ESPM não oferece disciplinas relacionadas ao letramento midiático.

curriculares, proporciona, contraditoriamente, oportunidades de elaboração e implantação de propostas e experiências de ensino inovadoras. Afinal, se o mundo da comunicação está em constante transformação, é preciso rever as práticas educativas e os processos de aprendizagem a ele associados, considerando que a competência midiática deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal e para o compromisso social e cultural dos cidadãos (FERRÉS, PISITELLI, 2015). Nesse sentido, segundo Scolari (2018), é necessário observar o que os jovens fazem com as mídias digitais e interativas, o que compartilham e como aprendem, sugerindo novas maneiras de introduzir essas atividades nas práticas pedagógicas de instituições de ensino para reduzir o hiato entre a educação formal e a juventude. No atual estágio de letramento midiático, definido pelo autor de *Transmedia Literacy*, o docente deve incorporar repertórios culturais não contemplados nos conteúdos disciplinares formais que circulam em redes digitais, mídias interativas e transmídias para contribuir com a formação de indivíduos mais críticos. Mas estas práticas educativas também exigem disposição para refletirmos sobre os nossos sentidos críticos, pensamentos sobre a mídia e interações com os meios de comunicação (FERRÉS e PISCITELLI, 2015). Contudo, os produtos audiovisuais midiáticos nem sempre são compreendidos como fenômenos culturais de uma determinada época histórica. A crítica de mídia tende a se manifestar em pesquisas dedicadas a análises de seus conteúdos e formatos. Mas, os sentidos e valores de produtos midiáticos devem ser observados para além de suas relações textuais, uma vez que são construídos nas interações entre os produtores, a obra e o público em contextos específicos, nos modos que circulam na mídia em jogos discursivos e disputas simbólicas. A crítica da mídia requer ao analista se despir de modelos teóricos que colocam os objetos empíricos em puçás ao navegar no ambiente convergente em redes e plataformas digitais que irradiam a tessitura da vida social, deixando-se ser surpreendido pela potência do ordinário (SOARES, SILVA, 2016). Sob essa perspectiva, refletimos neste trabalho sobre o *YouTube* como espaço informal de aprendizagem, a plataforma mais representativa da produção audiovisual contemporânea (CARLÓN, 2013), acessada, majoritariamente, por jovens

e crianças². Buscamos mapear nesse grande arquivo formado por trabalhos audiovisuais heterogêneos o repertório sobre Comunicação e Educação, mediante a aplicação de seis palavras-chave - “educação”, “ensino”, “aprendizagem”, “mídia educação”, “comunicação educação” e “*media literacy*”. A segunda etapa deste estudo nos permite investigar as dinâmicas de produção e compartilhamento de vídeos, os atores sociais envolvidos, as temáticas privilegiadas e os modos como o letramento midiático é abordado nos produtos audiovisuais disponibilizados nesta plataforma. Na terceira fase desta investigação, questionamos o potencial de inovação do uso de tecnologias digitais em processos de aprendizagem, por meio de uma Análise Televisual do curso *Crash Course Media Literacy*, amparados pelo percurso metodológico proposto por Becker (2012). Este curso corresponde a uma série de 13 vídeos que aborda a reflexão crítica e o uso criativo das mídias e que já havia registrado mais de 245 mil visualizações em 20 de setembro de 2018. Assim, refletimos sobre deslocamentos possíveis da crítica ao uso das mídias para o alargamento de percepções da realidade e para a transformação social.

2. YouTube: forma de conhecimento?

O *YouTube* foi lançado em 2005 com o objetivo de facilitar o compartilhamento de vídeos. O slogan, “*your digital video repository*”, reiterava esta intenção da plataforma, que se transformou em um dos sites mais populares de entretenimento em diversos países (BURGESS; GREEN, 2009). O lançamento do novo slogan “*broadcast yourself*” sintetizava a ideia de centralidade do usuário e estava muito afinado com as características da Web 2.0. Por isso, ainda em 2006, o *YouTube* seria uma das principais motivações para Lev Grossman eleger “você” como personalidade do ano na revista *Time* em 2006³. Porém, neste mesmo ano, o *YouTube* foi comprado pelo Google por 1,65 bilhões de dólares, mais de

2 Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html >. Acesso 15 de jun. de 2018.

3 Disponível em: < <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570810,00.html> >. Acesso em: 15 jun. 2018.

3,5 bilhões de reais naquele momento⁴ e, em 2012, o famoso slogan foi abandonado. A plataforma antes elaborada como um espaço de protagonismo do usuário, foi aos poucos apropriada pela indústria do entretenimento (CARLÓN, 2013). Hoje, o *YouTube* é avaliado entre 75 e 160 bilhões de dólares e é acessado por 1,8 bilhões de pessoas no mundo todos os meses. No Brasil, dados da empresa mostram que a plataforma tem uma audiência de 98 milhões de usuários e 96% dos usuários entre 18 e 34 anos de idade acessam o *YouTube* todos os meses⁵. Para o Media Lab da ESPM, o país é o segundo maior consumidor de vídeos do *YouTube*⁶. Analistas do mercado financeiro estimam que o *YouTube* gerou um lucro de 9,4 bilhões de dólares, cerca de 32 bilhões de reais, apenas nos quatro primeiros meses de 2018⁷. Os vídeos pessoais ainda são parte importante do conteúdo da plataforma. Porém, filmes, séries, desenhos, videoclipes, trailers, canais diversos, *youtubers* que conversam sobre os mais variados assuntos, serviço de *streaming* de música e até transmissões ao vivo de emissoras de televisão, viabilizadas por meio de parcerias, disputam a atenção dos usuários. Entretanto, o *YouTube* também disponibiliza conteúdos inapropriados, como vídeos jihadistas, neonazistas, pornográficos, violentos ou *fake News*, e a própria experiência de navegação no *YouTube* é permeada por anúncios em vídeos e outras diferentes formas de publicidade sem regulação,

4 A conversão das moedas foi feita em: < <https://www4.bcb.gov.br/pec/conversao/conversao.asp> >. Acesso em: 15 de jun. 2018.

5 Disponível em: < <http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2017/07/24/quem-sao-os-usuarios-do-youtube-no-brasil.html> >. Acesso em: 15 de jun. 2018.

6 Disponível em: < <http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2016/10/05/audiencia-infantil-em-canais-do-youtube-chega-a-52-bilhoes-de-views.html> >. Acesso em: 15 de jun. 2018.

7 Disponível em: < <https://www.cnn.com/2017/07/25/top-google-analyst-says-youtube-is-worth-75-billion.html> >; < <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/04/lucro-da-alphabet-dona-do-google-tem-alta-de-73-no-trimestre.shtml> >; < <https://www.wsj.com/articles/big-tech-already-has-the-best-show-in-town-1529060401> >; < <http://idgnow.com.br/internet/2018/05/04/youtube-atinge-marca-de-1-8-bilhao-de-usuarios-mensais/> >. Acesso em: 15 de jun. de 2018. A conversão de moedas foi feita em: <<https://www4.bcb.gov.br/pec/conversao/conversao.asp>>. Acesso em: 20 set. 2018.

o que preocupa entidades e anunciantes⁸. A plataforma é acessada por pessoas de diferentes faixas etárias, especialmente, pelos jovens, e os *millennials* e a geração Z têm mais facilidade para conectá-la do que acompanhar a programação da televisão aberta ou por assinatura. Dos 100 canais mais vistos, 36 tem conteúdo direcionado para crianças entre zero e doze anos⁹. Em 2017, o Google criou o *YouTube Space* Rio de Janeiro para funcionar como uma incubadora para inovação e experimentação em vídeo. No espaço de mais de 2 mil m² na Zona Portuária da cidade são oferecidos até cursos e equipamento de ponta para aprimorar e incentivar o público infanto-juvenil a se tornar um *youtuber*. A popularização da plataforma reflete formas diferenciadas de apropriações de tecnologias digitais na cultura participativa, o aumento do uso de dispositivos móveis, o incremento da produção de conteúdos segmentados e as interações e os vínculos emocionais das audiências. Entretanto, segundo Burgess e Green (2009), plataformas como o *YouTube* também são espaços de circulação de conhecimentos. Os autores sugerem que é importante compreender em que medida e circunstâncias o engajamento dos usuários nesses ambientes envolvem reflexão e consciência ética, promovendo uma discussão mais ampla sobre a alfabetização midiática digital. O próprio *YouTube* afirma que 31% usuários afirmam utilizar a plataforma para acessar conteúdos de aprendizado¹⁰. Observa-se que a própria mídia procura instruir e educar o público infanto-juvenil sobre o que é consumido como notícia e vídeo¹¹. Uma pesquisa sobre canais com foco no desenvolvimento do aprendizado de língua estrangeira (FERNANDÉZ;

8 Disponível em: < <https://support.google.com/youtube/answer/2467968?hl=pt-BR> >; < <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/10/1926909-novos-formatos-camufam-propaganda-para-criancas-em-canais-na-internet.shtml> >; < <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/04/1872205-boicote-ao-youtube-divide-grandes-anunciantes-no-brasil.shtml> > Acesso em: 15 jun. 2018.

9 Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/especiais/criancas-agora-buscam-carreira-de-youtuber/> >. Acesso em: 15 de jun. 2018.

10 Disponível em: < <https://educonteudo.com.br/2017/08/03/youtube-insights-2017-comportamento-dos-usuarios-do-youtube-no-brasil/> >. Acesso em: 15 de jun. 2018.

11 Disponível em: < <https://www.b9.com.br/88691/google-investe-em-youtubers-para-ensinar-criancas-sobre-fake-news/> >. Acesso em: 15 de jun. 2018.

MARTINS; REIA-BAPTISTA, 2017) identificou grande diversidade de registros e modelos de comunicação no *YouTube*, conteúdos que reproduziam matrizes televisivas e hipertextuais, com novos formatos audiovisuais e interativos que podem oferecer maior motivação aos estudantes. No entanto, esses diferentes tipos de conteúdos não garantem um aprendizado melhor. Segundo Hartley (2009), o mercado e o lucro continuam a orientar as lógicas de produção e consumo, reproduzindo divisões demográficas e de classe geradas ainda na era industrial (ibid.).

Sugerimos que o *YouTube* é um local possível para práticas de ensino e troca de saberes e conhecimentos, atuando em complementaridade a outros espaços formais e informais de ensino e educação. Em um primeiro gesto exploratório, a busca pela palavra-chave “educação”, “ensino” e “aprendizagem”, remete a uma gama de canais voltados para o ensino de diversas áreas do conhecimento. Um dos principais canais, com 10 milhões de inscritos em junho de 2018, é o *YouTube Edu*, uma parceria entre o Google e a Fundação Lemann, que tem 311 mil assinantes, e oferece uma midiateca de conteúdos direcionados ao ensino Fundamental e Médio¹². Este canal funciona como uma plataforma onde educadores do Ensino Fundamental e Médio podem oferecer vídeo aulas de diferentes disciplinas. O envolvimento de uma entidade liderada por um dos maiores bilionários do mundo nos permite inferir que o deslocamento de práticas de ensino para o espaço midiaticado está atravessado pelas lógicas de expansão e circulação do capital transnacional, mas reconhecemos as possibilidades abertas pela internet às práticas educacionais. No Brasil, a educação formal de qualidade ainda é privilégio de determinados segmentos sociais e a internet torna-se um meio possível de expansão do acesso ao saber e à formação cidadã, podendo contribuir para mitigar isolamentos geográficos, culturais e econômicos; integrar diferentes territorialidades e democratizar do acesso ao conhecimento (LANDIM, 1997). Para identificarmos como o letramento mi-

12 Mais informações em < https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR-2s8Ajlwg/about >. Acesso em: 15 de jun. 2018.

diático é abordado em processos de aprendizagem de canais do *YouTube*, realizamos a busca de conteúdos e formatos em áudio e vídeo, por meio das palavras-chave “mídia educação”, “comunicação educação” e “*media literacy*”. A aplicação da palavra-chave “mídia e educação” nos levou a canais como o *Educação Visual em Mídia Social*¹³, por exemplo, que discute temas como representação da mulher na arte e na mídia e a performance de gênero; o *Mídia Etnia Educação e Comunicação*¹⁴, que traz entrevistas com especialistas e ativistas sobre práticas educacionais antirracistas e antissexistas e o *Atta Mídia e Educação*¹⁵, uma empresa que produz videoaulas para formação de professores. Por meio da palavra-chave “comunicação educação”, encontramos ainda no *YouTube* canais de profissionais e empresas especializadas nesta temática, como o canal *Educação para a Comunicação*¹⁶, apresentado pela jornalista e psicopedagoga Tetê Ribeiro; o canal *CGC Comunicação em Educação*¹⁷, mantido pela empresa de mesmo nome e o canal da Editora Horizonte, dedicado à produção e avaliação de projetos educacionais e conteúdos sobre meio ambiente e sustentabilidade¹⁸. A busca pela palavra-chave *media literacy*, nos permitiu identificar algumas iniciativas de instituições governamentais e organizações sem fins lucrativos estrangeiras. Exemplos que se destacam são os canais *Free Spirit Media*¹⁹, voltado para alfabetização midiática de jovens e adultos negros

13 Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/GrupoVirtuComete/> >. Acesso em: 20 de mai. 2018.

14 Disponível em: < <https://www.youtube.com/channel/UCX5OzqGd2hyLGPjv35c-FDSw> >. Acesso em: 20 de maio 2018.

15 Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/Attamidia/> >. Acesso em: 20 de maio 2018.

16 Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/SuperTeteProducer> >. Acesso em: 20 de maio 2018.

17 Disponível em: < <https://www.youtube.com/channel/UCS9WxfG5KYc7K7ayzYWO-CMA/> >. Acesso em: 20 de maio 2018.

18 Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/EditoraHorizonte/> >. Acesso em: 20 de maio 2018.

19 Disponível em: < <https://www.youtube.com/user/FreeSpiritMedia/> >. Acesso em: 20 de maio 2018.

e latinos da cidade norte-americana de Chicago; *MediaSmarts*²⁰, um centro não governamental canadense para educação em mídia e *web literacy*; *Media Literacy Council* de Cingapura e *Center for Media Literacy*²¹, dos Estados Unidos, ambos com vídeos de entrevistas com especialistas e ensinamentos sobre leitura da mídia.

A partir desse mapeamento, destacamos e selecionamos para análise o canal norte-americano *Crash Course*, criados pelos irmãos escritores e *youtubers* John e Hank Green em 2006, empreendedores digitais e blogueiros que têm grande empatia entre o público jovem. O canal é mantido por meio de financiamento coletivo e até 20 de setembro de 2018 já havia acumulado mais de 8 milhões de inscritos e cerca de mil vídeos com 900 milhões de visualizações²². Em fevereiro de 2018, o canal lançou um novo curso intitulado *Crash Course Media Literacy*, uma série de 13 vídeos, que aborda temas como teorias da comunicação, propriedade dos meios e uso responsável das mídias. Os vídeos, apresentados pelo blogueiro, comentarista e radialista nova-iorquino John Randolph, conhecido pelo nome artístico de Jay Smooth, já haviam registrado uma audiência de 245 mil visualizações em setembro deste mesmo ano. Diferentemente da maioria dos resultados em nossa busca sobre conteúdos sobre *media literacy* no *YouTube*, que trouxeram registros e produções de educadores e pesquisadores acadêmicos, esta série é concebida e apresentada por um profissional da mídia.

3. Análise Televisual do *Crash Course Media Literacy*

Para conhecermos como o *Crash Course Media Literacy* pensa a mídia, adotamos a metodologia da Análise Televisual (AT), proposta por Becker (2012), uma vez que nos auxilia a realizar uma leitura crítica do texto audiovisual, desvelan-

20 Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/MediaAwareness/>>. Acesso em: 20 de maio 2018.

21 Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/MLCSingapore>>; < <https://www.youtube.com/user/medialitkit/>>. Acesso em: 20 de maio 2018.

22 Mais informações em < <https://www.patreon.com/crashcourse> >. Acesso em: 3 de set. 2018.

do como conteúdos e formatos em áudio vídeo são combinados e produzem sentidos. Este percurso metodológico é formado por três etapas: a Descrição ou contextualização do objeto de estudo, Análise Televisual propriamente dita, formada por uma análise quantitativa e uma qualitativa; e a Interpretação dos resultados. Na análise quantitativa são aplicadas seis categorias: Estrutura Narrativa, Temática, Enunciadores, Visualidade, Som e Edição. Na análise qualitativa são utilizados três princípios de enunciação: Fragmentação; Dramatização e Definição de Identidades e Valores (Idem). Foram estudados os treze vídeos que compõem o *Crash Course Media Literacy*, cada um com um tempo de duração médio de 10 minutos de duração, totalizando 90 minutos de material audiovisual. Os principais resultados são aqui sistematizados.

O texto é ágil, descontraído e preenchido com diversas referências verbais e visuais ao cotidiano digital interconectado e à cultura *pop* dos anos 1980 aos 2000. Mas o jovem apresentador faz referências tanto à cultura erudita quanto a massiva, utilizando uma linguagem coloquial e bem-humorada. Smooth também interpela sua audiência, constantemente, pelo pronome “*you*” (você ou vocês), buscando, por meio de uma conversa informal, ensinar e orientar o público juvenil, habituado a empregar recursos digitais sem necessariamente refletir sobre seus usos. O próprio Jay Smooth, em sua décima “aula”, argumenta de um jeito bem-humorado que ensinar a alguém a pensar sobre mídia é um desafio, mas ressalta que as “aulas” ajudam a ver a mídia de um outro jeito. O *Crash Course Media Literacy* aborda diversas questões que podemos dividir em três grupos. Os quatro primeiros vídeos — o *Preview* e as três primeiras aulas do curso — apresentam o significado da *Media Literacy*, a historicidade desse conceito e as suas interconexões teóricas com outros campos de conhecimento. Esses vídeos reforçam a relevância do letramento audiovisual e digital, o empoderamento individual frente à ameaça de mensagens tendenciosas e das *Fake News* e alertam para a perpetuação de estereótipos ligados à raça e gênero. Neste segmento, também são apresentados conteúdos referentes à *digital literacy* — habilidades para o uso da mídia digital, como modos de acessar à internet, interpretar um meme e o controlar o tempo dedicado ao celular, e à *news literacy* — conjunto de recomendações para avaliar e compartilhar as mensagens dos meios noticiosos, reconhecendo fontes confiáveis e os modos

como as notícias são criadas. O segundo bloco temático, da 4ª à 10ª aula, apresenta as “armadilhas” e os perigos à exposição dos conteúdos midiáticos sem o devido senso crítico. Os vídeos refletem sobre os modos como nosso cérebro atua e atribui sentido às mensagens midiáticas; a estrutura econômica da produção midiática; a forma como as minorias são representadas nos produtos culturais; os mecanismos por meio dos quais a propaganda e as relações públicas influenciam e direcionam as decisões públicas; as implicações legais da cultura do compartilhamento e o comportamento predatório nas redes, como *ciberbullying* e *sexting*. Neste segmento do curso, as enunciações de Smooth promovem suspeição e desconfiança sobre a mídia, mas na terceira e última parte do curso, mais especificamente nas 11ª e 12ª “aulas”, o apresentador também destaca habilidades e conhecimentos necessários para interagir com o ambiente midiático convergente e ainda procura sublinhar possíveis futuros horizontes à *Media Literacy*, como a capacidade de leitura de dados e algoritmos. O único *enunciador* explícito do curso é o apresentador Jay Smooth, mas seu discurso é construído a partir de um diálogo com diversos teóricos que tomam a(s) mídia(s), as práticas socioculturais e comunicativas e o letramento midiático como objeto de estudo. Esses reconhecidos pesquisadores e intelectuais são apresentados na tela com uso de muitas cores em imagens saturadas, o que contribui para a estética *pop* da série. Apesar da utilização de recursos sonoros nas vinhetas de abertura e de encerramento e nas artes gráficas, a sonoridade do *Crash Course* se concentra na voz de Jay Smooth, cuja narração é rápida e acelerada. A imagem do apresentador também é ressaltada no início e no final dos vídeos, por meio de um enquadramento em planos americanos atrás de uma mesa, mais fechados ou abertos, imitando a bancada de um telejornal ou a atuação de um professor. Mas na mesa de Smooth estão dispostos objetos coloridos, que fazem referências a produtos culturais diversos, bem como o cenário. Embora a movimentação de câmera no estúdio não seja utilizada, o apresentador sempre interage com os vídeos projetados na tela atrás de sua mesa, o que confere dinamismo à narrativa da série. Entretanto, há momentos em que a imagem de Jay Smooth é substituída por uma animação coberta por narração em *off* do próprio apresentador para ilustrar e exemplificar os assuntos que estão sendo abordados pelo episódio/aula. A edição dos

vídeos do curso tem um *timing* acelerado e integra de maneira criativa diferentes códigos audiovisuais.

Pudemos observar os modos como as narrativas dos vídeos produzem significações na etapa qualitativa da AT, por meio da aplicação dos três princípios de enunciação antes mencionados. Os conteúdos são organizados em divisões temáticas ao longo dos diferentes episódios de modo fragmentado. Mas são utilizados *hiperlinks*, publicados nas páginas dos vídeos, que interconectam os diferentes episódios a outros conteúdos e referências sobre as mesmas temáticas e os vídeos sempre começam com uma rápida recapitulação dos conteúdos anteriores e terminam com uma curta apresentação do seguinte. Embora o conteúdo seja apresentado de maneira acelerada, há um esforço em fazer a audiência compreender as diferentes questões abordadas pelo *Crash Course* de modo integrado. Entretanto, ao mesmo tempo em que o apresentador incentiva o uso responsável e a verificação das mensagens da mídia com olhar crítico, ele ressalta que estamos todos expostos a ameaças no ambiente convergente. Assim, *Smooth* procura envolver e convocar o público juvenil a se engajar na série, capturando, emocionalmente, a atenção das audiências, por meio de estratégias de consumo e regimes de visibilidade semelhantes a programas de diferentes gêneros televisivos. Os vídeos propõem uma apresentação de temáticas e modos de leitura crítica das mídias, ao mesmo tempo em que faz uso intensivo de recursos e linguagens consagradas pela cultura massiva, sugerindo que as mensagens midiáticas são responsáveis pela propagação de distorções sobre a percepção da realidade social. Além disso, identifica-se ausência de diversidade dos tipos sociais retratados na série e de destaque para grupos identitários distintos. Os personagens que participam da narrativa são utilizados para ilustrar determinados argumentos e valores, geralmente, cidadãos norte-americanos anônimos que não têm voz para expressar suas aspirações socioeconômicas e afetivas e seus vínculos políticos.

5. Considerações Finais

Observamos que o *Crash Course Media Literacy* tanto proporciona conhecimentos e habilidades referentes à *media literacy* quanto naturaliza a existência e o poder da mídia no cotidiano social. Os vídeos apontam para a possibilidade

de um “empoderamento” individual, por meio da oferta de competências midiáticas para avaliar criticamente o que se consome no ambiente convergente, mas não propõe rupturas nos regimes de visibilidade da mídia. Contudo, observamos que o *YouTube*, reúne experiências de entretenimento e um acervo de conteúdos e formatos em áudio e vídeo com expressivo potencial para uso em práticas educativas. Assim, compreendemos que produtos da mídia podem contribuir para despertar leituras críticas de textos diversos e de seus próprios conteúdos em processos de aprendizagem. A incorporação de saberes produzidos em espaços informais no ensino universitário colabora para diminuir desigualdades socioeconômicas e de acesso à informação, bem como promover conhecimentos sobre direitos e da juventude. A ampliação da oferta de disciplinas relacionadas aos diálogos entre Comunicação e Educação nas grades curriculares também é relevante para o letramento midiático. Entretanto, na educação formal, e, especialmente, no ensino superior, este aprendizado deve estar imbricado nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em laboratórios, rádios, TVs e web-TVs universitárias, capazes de motivar os alunos para um fazer criativo de conteúdos em áudio e vídeo e em outras linguagens. Esses ambientes tão relevantes para a formação profissional e para o exercício da cidadania ainda são sustentados, basicamente, apenas pela dedicação de suas equipes, e demandam não apenas apoios institucionais, mas fomentos, incentivos e políticas públicas que os valorizem. Ao olhar a crítica da mídia produzida pela própria mídia, sugerimos que são esses os espaços possíveis de esboço de pensamentos diversos em formatos e suportes não convencionais, de democratização da informação, de experimentação estética e de engajamento consciente no ambiente convergente.

Referências

BECKER, B. Mídia, Telejornalismo e Educação. *Matrizes: Revista do PPG em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*, São Paulo: ECA/USP, v. 10, n. 1, 2016.

_____. “Mídia e jornalismo como formas de conhecimento: Uma metodologia para leitura crítica das narrativas jornalísticas audiovisuais”. In: *MATRIZES*. São Paulo: USP, v. 5, n. 2, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38335/41197>>. Acesso em: 2 set. 2018.

BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Polity Press: Cambridge, UK, 2009.

CARLÓN, M. Contrato de fundação, poder e midiaticização: notícias do front sobre a invasão do YouTube, ocupação dos bárbaros. *Revista Matrizes*, Ano 7 – no 1 jan./jun. 2013.

CRASH COURSE MEDIA LITERACY. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AD7N-1Mj-DU>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FERNÁNDEZ, O. N.; MARTINS, A. F.; REIA-BAPTISTA, V. Literacia dos média no ensino de línguas e novos contextos de aprendizagem: os canais de YouTube. In: PEREIRA, S.; PINTO, M. (Eds.). *Literacia, Media e Cidadania - Livro de Atas do 4.º Congresso*, Braga: CECS, 2017.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência Midiática. *Revista Lumina*, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), vol.9, n.1, 2015. Disponível em: <<https://lumina.uffj.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436>>. Acesso em: 19 set. 2018

HARTLEY, J. *YouTube, Digital Literacy and the Growth of Knowledge*. In: *Media, Communication and Humanity Conference 2008* at LSE, 21-23 September 2008, London. Disponível em: <<https://eprints.qut.edu.au/18013/1/c18013.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2018.

LANDIM, C. M. *Educação à distância: Algumas considerações*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

SOARES, R. L.; SILVA, G. Lugares da Crítica na Cultura Midiática. *Omun. Mídia Consumo*, v.13, N.37, 2016, p. 9-28. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/1140>. Acesso em: 4 jun, 2018

SCOLARI, C. *Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens’ Transmedia Skills in Classroom*, CeGe, Barcelona, Espanha, 2018. Disponível em: <<http://transmedialiteracy.org>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Sobre os autores

Beatriz Becker - Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura e do Departamento de Expressões e Linguagens da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM/ECO-UFRJ). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Mídia, Jornalismo Audiovisual e Educação. E-mail: beatriz-becker@uol.com.br

Igor Waltz - Jornalista-mestre e doutorando em Comunicação e Cultura pela PPGCOM/ECO/UFRJ, Bolsista PROEX/Capes. E-mail: igor.waltz2@gmail.com

Heitor Leal Machado - Mestre e Doutorando em Comunicação e Cultura pelo PPGCOM/ECO/UFRJ. E-mail: heitorlmachado@gmail.com

Só mais cinco minutos, pai: um estudo etnográfico sobre o uso pedagógico e não pedagógico de jogos eletrônicos em ambientes escolares.

Wagner da Silveira Bezerra

1. Introdução

Em uma madrugada de sábado, no início de 2017, depois de uma noite turbulenta quando viu-se e ouviu-se ecoar na maioria das cidades brasileiras os gritos de “Fora Temer!!!”,¹ na Zona Sul do Rio de Janeiro, um jovem de 15 anos suplica ao pai por só mais cinco minutos de jogo, no *game*. Na residência, por convenção familiar, a maior parte dos suportes midiáticos está situada na sala de estar. Ao longo das duas horas seguintes, a mesma cena se repete entre pai e filho, com pedidos, consentimentos, promessas e justifica-

1 Protestos populares realizados em manifestações de rua contra o presidente Temer, que sucedeu a presidenta Dilma Rousseff, por meio do processo descrito por diversos autores como o “golpe de 2016” contra a democracia brasileira.

tivas variados. Na derradeira, algumas horas depois da inicial, o pai conforta-se ao imaginar que a paixão obcecada do filho pelo *game* seria de algum modo correlata à que ele, o pai, vivenciara na infância, nas antigas brincadeiras de polícia e ladrão, nas ruas do subúrbio da mesma cidade. Tranquilizado pelas próprias memórias, o pai desiste de convencer o filho a encerrar a sessão e decide ir dormir.

Àquela altura, o jovem não se dá conta de que o dia amanheceu. Exaurido, vidrado, extasiado pela realidade virtual consumida e vivenciada presencialmente, junto com os “amigos” em rede ao longo de quase doze horas seguidas, o filho finalmente também decide se deitar. Por sua vez, o pai, por acreditar que linguagem e cultura são constitutivos um do outro, adormece com um estranhamento que o desafia a compreender o que faz com que os *games* e a vivência digital sejam tão arrebatadores para as novas gerações. A partir dali, era preciso buscar compreender qualitativamente como se organiza essa nova forma de cultura e a natureza dos atravessamentos daquele hábito de consumo tão presente e significativa na vida do filho e na sociedade contemporânea. O rapaz, em seu quarto, desaba sobre a cama sentindo-se, de certo modo, feliz e recompensado. Afinal, logo mais, à noite, começará tudo de novo e, mais uma vez, ele voltará a dizer por vezes seguidas a mesma frase: “só mais cinco minutos, pai, por favor...”.

Um dos principais desafios da observação que embasará a empiria em questão reside na manutenção do estranhamento inicial, que, doravante, será também o alicerce principal do imprescindível distanciamento entre o observador e os fatos observados, basilares ao relato etnográfico.

Embora, segundo Huizinga (2007, p. 3), o jogo seja “fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”, não há dúvidas de que o consumo de *games* (jogos eletrônicos) em escala global incorpora à cotidianidade e ao sujeito midiaticado no chamado bios midiático (SODRÉ, 2012) um permanente e constante estado de transformação e adaptação cognitiva.

Segundo estudos da chamada ciberpsicologia (DONARD, 2015), se a transitoriedade entre as realidades virtual e concreta vivenciada pelos *gamers*,² por um lado, produz novas formas identitárias, vínculos sociais, aquisição de habilidades, além dos inúmeros benefícios sobre os quais não nos deteremos no momento, por outro lado, traz em seu bojo novas patologias resultantes da inadaptação a este ir e vir, gerado em boa medida pelos intervalos entre o *on* e o *off*, e vice-versa, a que os *gamers* são submetidos durante as intermitíveis sessões.

Em recente matéria jornalística, Bertolotto³ revela que, há pelo menos duas décadas, sucedeu no Japão uma série de fatos semelhantes que deu visibilidade à existência de grupos descritos como “ermitões urbanos”. Segundo pesquisas, estes grupos desencadearam, por meio do hiperconsumo de *games*, uma série de sintomas clínicos relacionados às dificuldades em estabelecer limites entre a realidade digital e a realidade não digital, gerando com isto patologias complexas que vão da autorreclusão à incapacidade de lidar com o mundo tido como convencional:⁴ “Os eremitas urbanos foram identificados pela primeira vez no Japão na década de 1990 (...) são mais de 541 mil jovens de classe média e alta vivendo em auto detenção” (BERTOLOTTI, 2017, p. 5).

No mesmo sentido, Donard (2015, p. 385), observando usuários de *games* com sintomas de hiperconsumo, apontou que estes indivíduos, ao “desconectar da realidade ambiente para focar-se em uma realidade induzida por um suporte narrativo”, como em uma imersão de doze horas ou mais para participar de um MMORPG (*massively multiplayer online role-playing game*), cujo jogo mais acessado via internet é o World of Warcraft (WoW), necessitam de um pro-

2 Neste artigo, para efeito meramente ilustrativo, optou-se por nominar por *gamers* os usuários de jogos eletrônicos que são operados via internet.

3 Rodrigo Bertolotto é o jornalista responsável pela reportagem especial do portal UOL que abordou os fenômenos recorrentes resultantes do hiperconsumo de *games* entre jovens de 15 a 39 anos de idade em diversos países.

4 A reportagem *Ermitões urbanos* completa encontra-se disponível em: <https://tab.uol.com.br/ermitoes/#ermitoes-urbanos>.

cesso de autoajuste para que seu funcionamento psíquico possa retornar aos padrões anteriores ao jogo. Processo que poderia levar algumas horas ou se estender por alguns dias.

Embora a autora tenha trabalhado com o recorte epistemológico clínico-teórico, neste artigo, em sentido complementar, optou-se por evidenciar alguns aspectos que demonstram os atravessamentos midiáticos na cultura, comportamentos que se fazem presentes através de hábitos, produtos e conteúdos que colonizam não só o tempo do trabalho, mas também o tempo livre no dia a dia da vida de milhões de crianças e jovens.

A reportagem de Bertolotto mencionou que o fenômeno descrito no Japão tem se repetido em muitos outros países – Coreia do Sul, China, Austrália, Bangladesh, Irã, Omã, toda a Europa, Argentina e Brasil. O autor aponta que “nos EUA, as consequências são também políticas: nerds isolados nos porões das casas paternas inundaram com mensagens de ultradireita a campanha presidencial de 2016” (BERTOLOTTO, 2017, p. 5).

Segundo McGonigal (2012), em todo o mundo, cerca de 400 milhões de usuários de todas as idades empenham parte do seu tempo de vida no uso e no consumo de *videogames*. A autora sustenta que estes *gamers*, ao completarem 21 anos, terão dedicado 10 mil horas das suas existências aos jogos eletrônicos.

Portanto, ao discutir o uso e o consumo sociais dos *games* e seus conteúdos em perspectiva diversa, embora não discordante da abordagem epistemológica clínica de Donard, pretende-se aludir ao fenômeno tomando como central as interações que ocorrem entre os usuários dos jogos eletrônicos, centrais para os estudos que utilizam o conceito de ecologia da mídia (POSTMAN, 1994). Visa-se com isto demonstrar os efeitos e afetos resultantes das interações sociais e de eventuais alterações das culturas infantil e juvenil provocadas por eventual hiperconsumo, pelas substituições tecnológicas e pelas obsolescências, inclusive humanas, capazes de alterar os modos de interação e cognição constitutivos das inúmeras formas de educar e comunicar, formal e informalmente no mundo contemporâneo.

2. Por uma ecologia midiática

A escolha da ecologia das mídias como conceito e das teorias de autores como Charles Sanders Peirce, William James, John Dewey, George Herbert Mead, dentre outros que teceram seus estudos a partir da ‘Escola de Chicago’ em meados do Sec. XX, como lastro teórico inicial, sustenta-se na pertinência e aplicabilidade dos princípios da perspectiva do pragmatismo norte-americano, no estudo das interações simbólicas comunicativas como objeto e elementos produtores de sentidos, significados e linguagens, na atualidade. Visão que aponta para as interações sociais como pontes que aproximam o saber e a experiência concreta onde “a comunicação seria inseparável do ato social do ato social no qual participa da realização” (Braga, p. 80, 2009).

Ao atribuir às mídias a capacidade de transformar os símbolos e os modos de como o pensamento se desenvolve com base no que chamou de “tecnopólio”, Postman (1994) sinalizou que a ecologia da mídia tem como objeto desnudar os processos a partir dos quais os meios de comunicação (cinema, TV, rádio, *games*, internet etc.) devem ser encarados. Para o autor, devem ser vistos como muito mais do que máquinas inocentes; na verdade, são sistemas complexos capazes de transformar a vida em sociedade ao infundir no homem determinados modos de pensar, perceber e se colocar no seu tempo e lugar.

Dada a possibilidade de os ambientes virtuais criarem efeitos duradouros na sociedade, favorece investigar-se sobre as várias possibilidades de interações significativas que ocorrem entre usuários, redes e máquinas no bojo dos tecidos educativo, midiático e comunicacional, a partir dos usos sociopedagógicos dos *games*. Estes são utilizados tanto como suporte educativo em plataformas adaptativas quanto como aparatos técnicos individuais de lazer, utilizados pelos alunos em ambientes de educação e aprendizagem.

Para isto, é preciso que novos estudos avancem na compreensão da dimensão dos fenômenos resultantes da ampliação da atividade dos *gamers*. Segundo McGonigal (2012), tal atividade tem sido associada à geração de subjetividades que vão muito além do entretenimento, em muitos casos saciando as mais claudicantes necessidades humanas, como a felicidade experimentada

pelos usuários, a partir da produção de sentidos, nos diversos públicos, sobretudo o infanto-juvenil.

A qualidade da informação consumida na vida cotidiana exerce um papel de destaque que interfere sobremaneira nas escolhas, nas ações e no exercício do uso das liberdades fundamentais do ser humano. A multiplicação das ofertas de dispositivos, formatos e plataformas que produzem e compartilham informações ininterruptamente sugere firmemente a necessidade de que o sujeito contemporâneo aprenda a avaliar a importância e a confiabilidade das informações que consome, para que, desta forma, seja exercido o direito universal à liberdade de expressão e à informação (MCGONIGAL, 2012).

Quando a liberdade do consumo é ressignificada por meio do aprisionamento do capital ou quando o mundo significante entra pela brecha da clausura, quando forças agem umas sobre as outras e remetem o sujeito a um fora irreduzível (DELEUZE, 2005), são os processos internos do indivíduo que produzem suas representações de realidade, sempre subjetivas. Por conseguinte, é possível concordar que o tempo não está nas coisas em si, mas no sujeito que o concebe, posto que não existe tempo fixo, mas, sim, percepção de tempo. Neste caso, a questão crucial é como equacionar a liberdade e a autonomia ou, no sentido kantiano, como regrar-se a si mesmo diante do consumo desenfreado (KANT, apud, DELEUZE, 2005).

De acordo com Deleuze (2005), podemos inferir que a individuação experimentada pelos *gamers* que tornaram-se “ermitões urbanos” ao buscarem preencher o vazio do tempo tenha levado estes indivíduos a projetarem-se para além do seu corpo orgânico, recriando-se em corpos cognitivos, que, daquele momento em diante, complementar-se-ão um ao outro.

Neste sentido, Burroughs (2005) sinaliza que as mudanças do corpo cognitivo demonstram que os antigos modelos de disciplina já não funcionam mais e que o poder que era exercido pelo controle não reside mais no corpo disciplinar, fazendo-se necessário pensar a respeito da relação entre os dois corpos, o disciplinar e o cognitivo.

Essa transição do corpo disciplinar para o cognitivo ocorreria, por exemplo, quando os ambientes virtuais de guerra, tão valorizados em alguns *games*, são

habitados por estes novos corpos, quando o sensível é acrescentado à matéria e o primeiro não controla o segundo, e vice-versa, ou quando a “droga”⁵ tecnológica liberta e simultaneamente aprisiona os “corpos sem órgãos” (BURROUGHS, 2005) dos usuários de *games*.

De acordo com Burroughs (2005),⁶ a partir de qualquer produto ou comportamento que se deseje consumir ou praticar de forma intensa, a droga tecnológica transfigura-se como uma espécie de vírus mutante capaz de reconfigurar a vida midiaticizada por meio da linguagem, por exemplo, quando as palavras ressignificadas constituem a vida da mente e do espírito.

Esse novo *modus operandi* da dependência tecnológica pode ser descrito de forma análoga ao da chamada vida 24/7 (CRARY, 2016) baseada em novos modelos do velho capitalismo. Tardio para alguns, renovado para outros, sob a forma de cognição, o capitalismo cognitivo enraíza-se reificado na vida contemporânea, em especial nas atividades ligadas ao consumo e à produção imaterial, através do individualismo e da subjetivação, metaforicamente sendo operado, consumido e comercializado como droga.

Conforme assinalam Cocco *et al.* (2003), o redesenho da economia industrial e o conseqüente surgimento de novas formas de produção no final do séc. XX deslocou parcela significativa da produção para as atividades imateriais, o que seria praticamente impossível sem o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e a economia de rede. A partir do *downsizing* involuntário experimentado em larga escala pela economia mundial no final do Sec. XX e início do XXI, o trabalho imaterial volta-se à produção de subjetividades, à criação de desejos, ambientes, necessidades e consumo.

Com isto, o viés resultante foi a reconfiguração completa das engrenagens de produção e acúmulo do capital. O conhecimento ganhou volatilidade e deixou

5 Para o autor, o termo droga é usado livremente para indicar qualquer coisa a que se esteja acostumado ou que se deseje com intensidade. Refere-se a vício em doces, café, tabaco, temperatura amena, televisão, palavras cruzadas etc. (BURROUGHS, 2005, p. 259).

6 Edição original de 1914.

de estar condicionado onde quer que seja, passando a ser a moeda forte deste novo modelo de produção sob a forma de capital cognitivo.

Quase três décadas após a destruição criativa experimentada no final do séc. XX, a cibercultura é percebida pela sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) como sinal de empoderamento e, embora não esteja visível quem de fato empodera e a quem, o conceito passa a servir de sustentáculo para os discursos que apontam principalmente para os benefícios advindos dos novos modelos de mão de obra e da geração de renda com base no trabalho colaborativo em rede, tendo como princípio a individuação e a subjetivação. Nestes modelos, a hora abstrata do trabalho ancora-se na impossibilidade de mensurá-lo, em parte porque todo o tempo é qualificado para o trabalho, em parte pela dificuldade em valorar ganho *a priori*.

3. Capitalismo cognitivo, a nova engrenagem

Na visão de Crary (2016, p. 13), atualmente há mercados operando ininterruptamente que vislumbram atender à demanda de produção para um fluxo contínuo de consumo, o que pode significar que “o homem que está sendo usado como cobaia para o perfeito funcionamento da engrenagem”.

Fatos desse tipo ajudam a perceber as diversas maneiras com que os novos mecanismos de controle tecnológico que habitam os corpos cognitivos-artificiais complementam os corpos orgânicos-disciplinares imersos em suas dependências estético-sensoriais cotidianas, como no uso excessivo de *games* por exemplo, tornando-se cada vez mais presentes nas relações dos consumidores midiáticos com seus dispositivos, sejam eles quais forem. Uma destas formas são os fluxos contínuos que desterritorializam o trabalho do chão da fábrica para reterritorializá-lo na produção e nos mercados imateriais, através dos corpos sem órgãos, em ambientes inorgânicos, seja no mundo do trabalho, seja no mundo do não trabalho, na vida sem parar, 24/7 (idem, 2016).

Portanto, se a vida cotidiana está sendo repaginada como um local de trabalho infinito, como em um *shopping center* que não fecha, com infinitas sessões de trabalho, tarefas, seleções, digressões, caberia indagar: quanto vale a audiência do indivíduo usuário-consumidor?

Para Crary (2016, p. 39), a vida 24/7 “anuncia um tempo sem tempo, um tempo sem demarcação material ou identificável, sem sequência nem recorrência. (...) celebra a alucinação da presença, de uma permanência inalterável”. Tal como sucede nos *games* em que o usuário, para ser admitido no grupo de jogadores, necessitará atender ao pré-requisito da criação de um perfil público, construto da identidade digital de um ser ideal, projetado em um corpo sem órgãos, conquanto próximo do “eu” ideal do jogador em sua realidade concreta.

De modo bastante reducionista, no mundo das subjetividades e das individualidades – onde o sujeito é múltiplo de si e coabita em duas escalas de realidades díspares e singularidades discretas, constituído de um núcleo de permanência estável, sendo capaz de resistir acoplado a si mesmo e subsistir por si só (DELEUZE, 1966) –, a linguagem e a técnica atravessam o indivíduo, constituindo-o em um novo corpo, um corpo sem órgãos, onde não há mais limites de espécie alguma.

Relativamente, assim como no mundo conectado, a vida pode ser ancorada pela nuvem que povoa o ciberespaço. Para Artaud (*apud* DELEUZE, 1997), o corpo sem órgãos pode ser representado pela vida não orgânica dos corpos, um corpo de afetos, independente do corpo orgânico, intocável, glorioso de intensidades, repleto de uma liberdade desejada que ganha substância no consumo individualizado. O corpo sem órgãos revela-se como o corpo dos acontecimentos e dos sentidos, constitutivo do trabalho imaterial. Um corpo afetivo das intensidades que, embora não esteja no controle, cede espaço para que o capital o faça ausente do corpo disciplinar. Portanto, “o corpo sem órgãos é um corpo afetivo, intensivo, anarquista, que só comporta polos, zonas, limiares e gradientes. Uma poderosa vitalidade não-orgânica o atravessa” (idem, p. 148).

De acordo com Lévi-Strauss (1972), o universo simbólico é o ambiente que permite às máquinas se comunicarem tão direta e intimamente com seus usuários que justificaria a profetizada diáspora, sintetizada por Ekbia e Nardi (2014), quando o sujeito migra da era da automação para a da heteromação ao ser estabelecida a simbiose perfeita pela fusão entre homem e máquina. A heteromação “empurra as tarefas críticas para o usuário final transformado em

um indispensável mediador”⁷ (EKBIA e NARDI, 2014 *apud* ANTOUN, 2015, p.1), tarefas doravante ligadas ao invisível, mas não o invisível de fato invisível e, sim, aquele que se corporifica na enunciação e na linguagem em comunhão.

Todavia, é a partir dos aspectos que envolvem a colonização do tempo livre que se torna importante avaliar a fatia da liberdade individual que tem sido dedicada ao consumo e ao hábito de viver com a mídia e seus múltiplos e transversos produtos e conteúdos (GITLIN, 2003). Consumo este praticado por integrantes de uma sociedade que tem na liberdade de expressão um de seus princípios basilares.

Podemos referir que, ao destinar boa parte do cotidiano ao consumo de mídias, concordaríamos que “o tempo que tem a sua base na produção de mercadorias é ele próprio uma mercadoria consumível, que reúne tudo o que anteriormente se departamentalizava (...) em vida privada, vida econômica, vida política” (MARX, *apud* DEBORD, 1997).

Em sentido correlato à abordagem apontada por Debord (1997), quando o sujeito permite passivamente que o seu tempo livre seja colonizado pela mídia, o sujeito contemporâneo posiciona o consumo midiático como algo natural, capaz de alimentar o seu próprio desejo consumista, ou seja, “penso, logo consumo” ou “consumo, logo sei que existo”. Desta forma, o consumo assumiria feições e expressões de identidade (CAMPBELL, 2006, p. 57).

Concordando com Adorno e Horkheimer (2006), o papel da indústria cultural e a colonização do tempo livre pelo capital geram e transformam riqueza em mais riqueza por meio do espetáculo. Neste campo de permutas, a satisfação das necessidades humanas permanece em segundo plano.

Os autores afirmam que até mesmo os consumidores distraídos, tanto no trabalho quanto no descanso, consumirão os produtos da indústria cultural abertamente. No entanto, apontam ser admissível também a desalienação: “Mes-

7 Citação de Ekbia e Nardi (2014 *apud* Antoun, 2015) publicada no Facebook, em 13 de dezembro de 2015. Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?id=175268809197044&story_fbid=1025985807458669.

mo quando tudo convoca para a alienação, não é impossível empenhar-se na condução da vida” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 61).

Todavia, em plena era da aceleração da informação e da comunicação, o hiperconsumo de mídias e a convivência com as tensões provenientes dos constantes deslocamentos cognitivos resultantes deste hábito parecem ter se tornado tão naturais quanto abrir os olhos ao acordar ou o ato de respirar, que quase silenciosamente nos delimita a existência, embora prestemos tão pouca atenção a isto.

4. Conclusão

Ao concluir esta brevíssima e introdutória revisão bibliográfica lastreada em conceitos advindos do campo teórico da ecologia das mídias em perspectiva à cibercultura e à ciberpsicologia, cabe destacar a opção do autor por um posicionamento teórico e epistemológico integrativo, por assentir ser impossível dissociar um determinado meio de comunicação, seja este um jogos eletrônicos ou quaisquer outros e seus conteúdos, dos seus respectivos contextos, nos quais estão localizados sujeito e objeto na sua própria cotidianidade.

Ao concordar que “é preciso sempre ter em mente que os diferentes meios não se apresentam como variáveis isoladas (ou isoláveis) de uma rede complexa de inter-relações com outras coisas do mundo” (Braga, p. 82, 2009), optou-se por descartar o viés clínico-patológico sugerido pela ciberpsicologia manifesto nos relatos de hiperconsumo de *games* na adolescência, para inquerir a respeito destes fenômenos sob a ótica dos processos de interação social midiática nos modos como eles acontecem no fluxo de uma rede física e virtual de complexidade variante e mutável na vida escolar.

Por conseguinte, ao eleger a competição entre a cultura formal e a cultura das mídias com o uso de *games* nos ambientes de ensino e aprendizagem, tanto em escolas conectadas quanto nas demais, dentre as variáveis que pretende-se perquirir, emerge como hipótese o pressuposto de que, em ambos os casos, seria possível verificar alterações culturais resultantes dos hábitos midiáticos que permeiam e mediam a aquisição de aprendizados e o desenvolvimento de competências e habilidades. Em ambos os casos em função das possibilidades

advindas do autoaprendizado, da autodidaxia (BELLONI, 1998) e da autocomunicação (CASTELLS, 1999). Neste caso, a educação para a mídia e a educação seria campos determinantes para o aprendizado da vida e a aquisição de competências e habilidades compatíveis com os projetos pedagógicos escolares, assim como simultaneamente para o desenvolvimento das boas práticas visando a construção da autonomia de alunos e professores, necessárias às experiências do aprender e do ensinar por meio dos *games* e de demais dispositivos tecnológicos.

Supõe-se ainda que a alfabetização midiática e informacional⁸ (WILSON et al., 2013) seja primordial para que as pedagogias conectadas desenvolvam critérios adequados de segurança de navegação, em especial nas práticas dos jogos em rede, a partir do consumo midiático consciente e corresponsável, de acordo com as premissas da Educação para o Século XXI (da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO).

Portanto, seria cabível supor que, diante da ausência de práticas mídia-educativas oferecidas pelo meio escolar como suportes mediadores das relações de alunos e professores com os *games* nos ambientes escolares, os sujeitos-usuários de jogos eletrônicos teriam diante de si a tarefa autônoma de desenvolver e praticar o consumo consciente e crítico de produtos e conteúdos midiáticos, a partir das suas próprias experiências e interações por meio do uso e consumo dos conteúdos midiáticos, sejam estes informativos, educativos, de entretenimento ou de qualquer outra natureza.

8 De acordo com Wilson et al. (2013, p. 117), “os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, e aprender de maneira autônoma”.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ANTOUN, Henrique. A heteromação e seus (dis)contentes: a invisível divisão do trabalho entre homens e máquinas. *Facebook*, 13 dez. 2015. Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?id=175268809197044&story_fbid=1025985807458669. Acesso em: 10 jul. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade* (UNICAMP), Campinas, v. 19, n. 65, p. 143-162, dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 ago. 2013.

BERTOLOTTO, Rodrigo. Ermitões urbanos: o perfil de uma geração que usa a tecnologia como escape para se isolar da sociedade. *UOL TAB*, São Paulo, 19 jun. 2017. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/ermitoes/>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRAGA, Adriana. *O legado de Chicago e os estudos de recepção, usos e consumos midiáticos*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/5845>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BURROUGHS, William. *Almoço nu*. Tradução de Daniel Pellizzari. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CAMPBELL, Colin. *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

CASTELLS, Manuel. *Fim do milênio*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COCCO, Giuseppe et al. (Orgs.). *Capitalismo cognitivo*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, v. CLVI, n. 1-3, jan./mar. 1966.

_____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/2i1nBm>.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo – comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1997.

DONARD, Veronique. Ciberpsicologia: desafios teóricos e clínicos. In: COSTA, A.-P. et al. (Orgs.). *Atas do 4o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e do 6o Simpósio Internacional de Educação e Comunicação*. 1. ed. São Roque: Ludomedia, 2015. v. 1, p. 384-389.

EKBIA, Hamid; NARDI, Bonnie. Heteromation and its (dis)contents: the invisible division of labor between humans and machines. *First Monday*, v. 19, n. 6, jun. 2014. Disponível em: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/rt/prinrtFriendly/5331/4090>. Acesso em: 11 jul. 2017.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GITLIN, Todd. *Mídias sem limites*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INNIS, Harold. *The bias of communication*. Toronto: University of Toronto Press, 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

MCGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

POSTMAN, Neil. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

WILSON, Carolyn et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO; UFMT, 2013. p. 17.

Sobre o autor

Wagner da Silveira Bezerra - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Departamento de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); e-mail: wagnerbezerra@cienciaear-te.com.

Comunicação e jogos digitais em ambientes educacionais: literacias de mídia e informações dos professores de educação física da cidade de São Paulo

Alan Queiroz da Costa

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados da tese de doutorado sobre as competências digitais dos Professores de Educação Física defendida pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP e se insere na interface entre Comunicação e Educação como campo privilegiado para discussões e estudos em busca desses entendimentos (KENSKI, 2008). Tomando conceito de Plataforma Digital¹ como “espaço de inscrição e de transmissão da informação humana e social visível

1 Tal proposta, segundo os autores, “substitui com vantagem o emprego da expressão comum, ainda bastante vaga, de ‘tecnologia da informação e comunicação’, e absorve o conceito de sistema tecnológico ou de infraestrutura tecnológica” (PAS-SARELLI et al., 2014, p.115-116)

no écran do computador e gravada/inscrita no respectivo disco e memória, de forma que possa ser comunicada”, Passarelli et al. (2014), trata esse conceito com um “espaço” tecnológico que, na essência, continua a ser constituído por hardware e software, mas no qual convergem diversas tecnologias e serviços com o fim de torná-lo um instrumento e mediação infocomunicacional. Dessa forma, entende-se que o processo de mediação proposto como maneira de intervenção (FANTIN, 2005; BÉVORT; BELLONI, 2009; SOARES, 2014; CITELLI, 2014) no “ecossistema comunicativo” (MARTÍN-BARBERO, 2000), muitas vezes delegado a esses dispositivos, não basta para compreender as novas práticas, costumes e relações entre as pessoas, consequências das influências do digital nesses novos contextos.

Nesse contexto é necessário compreender as mudanças sócio-técnico-comunicacionais de nosso tempo, procurando observar as condições contemporâneas que levaram a essa nova realidade. É nesse contexto social que se conjectura o que Manuel Castells (2003) chamou de Sociedade em Rede e sua repercussão nos sujeitos que são a essência dessa mesma sociedade comunicacional contemporânea. Se há poucas décadas os *Mass Media*² eram a forma de comunicação que imperava, encantando as pessoas na frente de telas televisivas, ouvindo rádio ou trazendo informações por diversos meios impressos como jornais e revistas, atualmente esse mesmo encantamento advindo dos meios de comunicação continua existindo, ampliando sua abrangência, agora, pelos diferentes meios digitais, cujo principal representante é a internet. O indivíduo, por sua vez, não é mais aquele ser passivo e receptor apático dos bens simbólicos midiáticos, mas alguém que se expressa e pode participar desse processo por meio das mídias sociais e demais possibilidades advindas da comunicação em rede.

Um exemplo dessa potencialidade da internet para além de um meio de comunicação em rede pôde ser percebido com clareza no Brasil, particularmente, desde 2007 quando da realização dos Jogos Pan-americanos do Rio, primeiro megaevento esportivo que colocou o país no centro da atenção mundial por

2 Meios de Comunicação de Massa (WOLF, 2001).

meio da divulgação e geração de informações para todo o planeta. A Copa do Mundo de Futebol, ocorrida em julho de 2014 em 12 sedes pelo país, por exemplo, atingiu cerca de 3,2 bilhões de espectadores pelas transmissões e os Jogos Olímpicos Rio 2016 atraíram a atenção de aproximadamente 5 bilhões de telespectadores de todos os continentes, somente na cerimônia de abertura, segundo expectativas do Ministério do Turismo³ além de ter sido considerado o evento mais conectado de todos os tempos. Para se ter uma ideia do volume de dados e informações trocadas durante os Jogos Olímpicos Rio 2016, o tráfego nas redes fixa e móvel atingiu cerca de 3,25 *Petabytes*⁴, quase três vezes o volume registrado em Londres 2012 (com 1,15 *Petabytes*). Ainda foi registrada a média diária de 1,7 milhão de dispositivos (celulares, *smartphones* e *tablets*) conectados simultaneamente durante a Olimpíada e Paralimpíada, gerando mais de 22 milhões de chamadas de voz e 79 milhões de conexões de dados. A respeito do site oficial dos Jogos, foram registrados cerca de 600 milhões de acessos, sendo 33% mais visitado do que o site de Londres 2012 que atingiu 450 milhões de visitantes únicos em 2012⁵.

Além dessas constatações, é importante pontuar que o produto midiático transmitido pela TV, ou pelos meios de comunicação de massa, agora se espalha de maneira quase que viral por toda a rede. Além dos equipamentos passarem a reunir diversas funções em um só aparelho, também é possível acessar conteúdos, informações, dados e narrativas de diversas fontes por diversos canais potencializando as formas de interação. Tal movimento é conceituado pelo pesquisador e professor de comunicação Henry Jenkins (2009, p.52) como “cultura da convergência”.

3 Conforme informações no site do Ministério do Turismo. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas_noticias/20140925_5.html

4 O *Petabyte* é um múltiplo da unidade de informação *byte*. O prefixo *peta* indica a quinta potência de 1000 e significa 10¹⁵ no Sistema Internacional de Unidades (SI). O símbolo do *petabyte* é PB. 1 PB = 1.000.000.000 GB = 109 Gigabytes = 1000 TB (Terabytes). Os 3,25 *Petabytes* trocados durante os Jogos Olímpicos Rio 2016 equivalem, aproximadamente, a 5 bilhões de fotos ou a 580 milhões de músicas.

5 Mais informações disponíveis em: <http://valoragregado.com/2016/10/20/rio-2016-e-o-evento-mais-conectado-de-todos-os-tempos/>

Nesse contexto, os Jogos Digitais podem ser considerados um exemplo concreto da manifestação desse movimento, com suas narrativas fantásticas e apelo comercial junto às grandes corporações de entretenimento. As infinitas possibilidades de jogar não estão mais restritas aos consoles ou computadores pessoais. Os celulares, *tablets* e até mesmo os jogos estão inseridos no dia a dia de qualquer pessoa os jogos estão inseridos. De maneira muitas vezes imperceptível, em aplicativos de celular, ou como passatempo em situações monótonas, como na fila de um banco, essa atividade humana natural e voluntária acionada por situações lúdicas é potencializada pelas plataformas digitais.

Considerando recentes estudos entre as áreas da Comunicação e suas relações com Educação, Saúde e Educação Física, essa pesquisa propôs a inclusão dos Jogos Digitais⁶ no debate, a partir de sua presença no cotidiano dos estudantes, seja por meio de seu crescimento mercadológico ou mesmo pela ludicidade, característica presente em todos os jogos e que se materializa nas aulas de Educação Física.

Superando o estigma de brinquedo ou de um aparelho alienante ligado ao sedentarismo ou vício, o consumo dos Jogos Digitais não só em momentos de lazer e, atualmente, por todas as faixas etárias e gêneros (“Pesquisa Game Brasil 2015”, 2015), bem como os *Games Studies*, iniciados ainda nos anos de 1980 com preocupações voltadas à Narratologia ou à Ludologia (PERANI, 2014) têm hoje na educação e na comunicação os campos com maior evidência, mas também abrindo para outras vertentes nas suas relações culturais e técnicas. Nesse ponto, destaca-se o trabalho do professor Roger Tavares (2009), que traz as contribuições dos estudos de *Game Design*, destacando a interdisciplinaridade na análise e criação de um jogo digital e como educadores podem utilizar dessa ferramenta na escolha e utilização dos jogos digitais em ambientes educacionais.

6 O termo **Jogos Digitais** será utilizado por meio da sigla **JDs** como sinônimo de “videogames, jogos eletrônicos, videojogos, etc.”, termo genérico que se refere a jogos desenhados para serem jogados num computador, console, celulares ou outro dispositivo eletrônico em que exista interação entre humano e computador, recorrendo ao uso de tecnologia. Para mais informações, vide Gee (2003) e Pivec e Kearney (2007).

Percebe-se que as citadas mudanças nas relações sociais e as intervenções pedagógicas sugeridas até aqui estão diretamente ligadas à Comunicação enquanto área de conhecimento. Passarelli et al. (2014, p. 102) reforçam esse entendimento, separando o conceito de comunicação do raso entendimento como informação. Os autores destacam a diferença ontológica de ambas, “enquanto informação é da ordem do conteúdo, a comunicação é da ordem da relação”, como um processo transversal que muitas vezes tende à incomunicação graças à dificuldade de gerar entendimento entre os indivíduos.

O desafio da comunicação reside na sua dimensão dialógica, pois a sua essência reside na relação; quando se aborda a questão da comunicação, trata-se da questão da alteridade, e, portanto, a comunicação é, simultaneamente, um processo político. Comunicar é um exercício de cooperação, de negociação, de construção conjunta do sentido, que pressupõe respeito ao interlocutor (PASSARELLI, 2014, p.103).

Entendendo a Comunicação como área protagonista no mundo contemporâneo, Fígaro (2008, 2009) destaca a relevância da área nas “transformações que se operaram no mundo do trabalho”. Tais exemplos esclarecem o entendimento de comunicação que se adotou nessa pesquisa, tomando de empréstimo essa última afirmação para ampliá-la para outros “mundos” que se assemelham a um jogo, mas um jogo em construção. As funções técnicas, formações de discursos e competências comunicativas que podem possibilitar as diversas relações foram inseridas na pesquisa como maneira de colaborar com as discussões já estruturadas nas interfaces entre Comunicação/Educação.

Nessa conjuntura, apresenta-se o “Currículo de Literacias de Mídia e Informação (MIL, do acrônimo em inglês *Media and Information Literacy*) para formação de professores” proposto pela UNESCO (WILSON et al., 2013) como referência para mapear as competências digitais dos Professores de Educação Física de São Paulo em seus ambientes educacionais. Esse currículo tem como matriz três áreas temáticas norteadoras (1. Conhecimento e compreensão, 2. Avaliação e 3. Produção e uso) e valoriza os professores como agentes promo-

tores das sete competências centrais necessárias para lidar com as diversas Plataformas Digitais.

A partir dessa proposta de metas e competências do “Currículo MIL para os professores”, Botelho-Francisco (2014) apresenta uma compilação dessas competências e resultados de maneira resumida e didática (Quadro 1). Apesar dessa apresentação, aqui como forma de esclarecer, enumerar e servir de referências para as análises seguintes, entende-se que essas literacias envolvem as habilidades e competências para uma apropriação consciente do ciberespaço, segundo uma postura de aprendizado dinâmico, colaborativo e constante. Não se trata de usar a informação, mas adotar uma postura de construção coletiva do conhecimento e de participação, comunicação e interação que, certamente, ainda não experimentamos sequer o seu potencial.

Quadro 1 - Competências para um Currículo de Literacias de Mídia e Informação (MIL)

	Competência	Resultado esperado
1	Entendimento do papel dos Meios de Comunicação e da Informação na Democracia	Familiarização com as funções dos meios de comunicação e outros provedores de informação e compreensão de sua importância para cidadania e tomada de decisão.
2	Compreensão dos conteúdos dos Meios de Comunicação e seus usos	Capacidade para demonstrar conhecimento e entendimento das formas como as pessoas utilizam os meios de comunicação em suas vidas pessoais e públicas, as relações entre cidadãos e o conteúdo dos meios de comunicação, bem como seu uso para uma variedade de finalidades.
3	Acesso à informação de uma maneira eficaz e eficiente	Capacidade para determinar o tipo de informação necessária para uma determinada tarefa e acessar as informações de uma forma eficaz e eficiente.
4	Avaliação crítica da informação e das fontes de informação	Capacidade para avaliar criticamente as informações e suas fontes e incorporar as informações selecionadas na resolução de problemas e análise de ideias.

5	Aplicação dos novos e tradicionais formatos de mídia	Capacidade para compreender os usos da tecnologia digital, ferramentas de comunicação e redes de coleta de informações e tomada de decisão.
6	Situar o contexto sociocultural do conteúdo dos meios de comunicação	Capacidade para demonstrar conhecimento e compreensão de que o conteúdo do meio é produzido dentro de contextos sociais e culturais.
7	Promover MIL entre os estudantes e administrar mudanças requeridas	Capacidade para utilizar conhecimentos e competências adquiridas por meio de uma formação MIL para promovê-la também entre os estudantes e capacidade para gerenciar alterações relacionadas com o ambiente escolar.

Fonte: Botelho-Francisco (2014, p.106)

Importante destacar que o documento “Currículo MIL para formação de professores” foi elaborado com o intuito de unificar as diversas terminologias que as MIL abarcam em todo o mundo, procurando abranger, de forma ampla, todas as noções que compõem a ecologia das MIL (WILSON et al., 2013, p.19). Dentre as noções previstas encontra-se a “Literacia dos Jogos”, que também é abordada em alguns módulos complementares do currículo como ferramentas e meios para atingir algumas das competências propostas.

Além desse referencial, na tese foram explorados outros exemplos referenciais de pesquisas a respeito das literacias digitais que abrangem diferentes habilidades necessárias para a incursão e o desenvolvimento no ambiente digital (JOLLS; WILSON, 1993; ESHET-ALKALAI, 2004, 2009, 2012; ESHET-ALKALAI; AVIRAM, 2006; ESHET-ALKALAI; CHAJUT, 2010) amplamente discutidos na tese e que serviram de embasamento para esse artigo.

A partir desse contexto, verificou-se a importância de um estudo específico referente às competências e habilidades comunicacionais dos Professores de Educação Física em relação às Literacias de Mídia e Informação (MIL) de maneira que superem as abordagens de caráter instrumental, limitadas às orientações sobre como devem ou não utilizar as Plataformas Digitais, inclusive os Jogos Digitais, conhecidos nos ambientes educacionais como “*Games Educativos*”.

Como a delimitação de foco para a pesquisa esteve no movimento incitado pela UNESCO de valorização da autonomia e liberdade de expressão do ser humano como um direito fundamental, entre diversas declarações, planos, documentos e demais iniciativas lideradas pela entidade, a proposta do “Currículo MIL para formação de professores” (WILSON et al., 2013) foi escolhida por entender os professores como chave mestra para a disseminação das habilidades e competências necessárias para lidar com as Plataformas Digitais. Dessa forma, o problema levantado pela pesquisa desenvolvida durante a tese foi: Quais as Literacias de Mídia e Informação dos professores de Educação Física em seus ambientes educacionais?

Dado esse problema, uma constatação inicial é a de que não há informações a respeito desse problema, uma vez que as principais elementos sobre os usos das Plataformas Digitais nas escolas brasileiras apresentadas nas Pesquisas a respeito do uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013 (CGI.BR, 2014, p.122) e TIC Educação 2014 (CGI.BR, 2015, p.98) tiveram sua amostra composta por professores das disciplinas “português e matemática”, recorte que vem sendo aplicado desde o início desse trabalho do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br⁷.

Além das pesquisas TIC Educação (CGI.BR, 2014, 2015) também buscou-se em publicações existentes na área específica das Ciências do Esporte/Educação Física (FERES NETO, 2001; BETTI, 1998, 2003; COSTA, 2006; PIRES; RIBEIRO, 2010) e constatou-se que os apoios técnicos existentes por meio de *sites*, *softwares* e aplicativos relacionados à Ciências do Esporte/Educação Física podem ser considerados versões digitalizadas das tradicionais práticas pedagógicas da discipli-

7 As pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br são parte do trabalho liderado pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) que produz anualmente dados e informações estratégicas sobre o acesso e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visando a subsidiar a sociedade com dados confiáveis e atualizados sobre os impactos das TIC e, particularmente, da internet, na sociedade e na economia. Mais informações disponíveis em: <http://www.cetic.br>

na, contribuindo pouco ou nada para a aquisição ou melhoria das competências digitais dos Professores de Educação Física.

Com os apontamentos citados anteriormente, parece pertinente questionar se os professores estão preparados para enfrentar esse novo paradigma midiático e dialógico, aliado a uma suposta necessidade do imediatismo, da atualização e do acompanhamento constante de tudo a todo momento por meio do fetiche que as Plataformas Digitais nos impõem (KERCKHOVE, 1997, 2009). Tais paradigmas devem ser considerados na busca de uma base teórica relevante e com uma metodologia que se adeque e auxilie na urgente necessidade de mediação desses processos pelos próprios usuários. A convergência apontada por Jenkins (2009) deixa em dúvida se realmente a transversalidade de temas e interfaces sociais entre a Comunicação e a Educação (Física) será alcançada de maneira que permeiem as relações entre os envolvidos num processo de ensino-aprendizagem mais dialógico, humano e significativo.

Objetivo

A partir do contexto apresentado e com o recorte de tese apresentado para esse artigo, o presente trabalho tem por objetivo apresentar as competências digitais dos Professores de Educação Física de São Paulo em seus ambientes educacionais.

Metodologia

Como a pesquisa foi desenvolvida na interface entre Comunicação e Educação, utilizou-se de protocolos multimetodológicos com pesquisa bibliográfica sobre as “transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas” (JACKS, 2008), as “novas mediações digitais” (LOPES, 2011), os Jogos Digitais e sua relação com a Educação / Educação Física, tomando como ponto de partida para possíveis avanços nessa temática os resultados já identificados pelas pesquisas de Lourenço (2012) sobre a “produção de teses e dissertações sobre *games* entendidos como forma de comunicação”, de Cruz Jr. (2012) sobre “Comunicação, Educação e Jogos Digitais” e de Vasconcelos (2013) sobre as relações entre “Comunicação, Saúde e Jogos Digitais”. Também realizou-se uma pesquisa de campo adotando o método etnográfico qualitativo (TRAVANCAS, 2006, 2010;

LOPES 2004) com contribuições da socióloga Christine Hine (2004, 2005) para quem a etnografia, em sua forma básica, “consiste que um pesquisador esteja imerso no mundo que estuda por um determinado tempo e leva em conta as relações, atividades e significados que são criados entre os envolvidos nos processos sociais desse mundo” (HINE, 2004, p.13). Adotou-se a técnica de coleta a partir do próprio meio digital, utilizando a plataforma GoogleDocs e a ferramenta *Forms* para aplicação de um questionário a partir de um modelo semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, distribuídos por diversos meios para aumentar o acesso ao público da pesquisa (comunidades virtuais no Facebook e no Centro Esportivo Virtual – CEV e na rede pessoal do pesquisador por meio do aplicativo de mensagens para *smartphones* WhatsApp). Também foram realizadas entrevistas por meio de videoconferência de acordo com as disponibilidades dos entrevistados por meios do Google Hangouts, Skype e FaceTime. A interpretação das entrevistas foi feita pela adoção das técnicas qualitativas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).



Figura 1 - Tela de uma entrevista - Fonte: Elaborado pelo Autor

Análise e discussão dos resultados

Apesar da distribuição dos questionários atingir mais de 500 professores pelas diversas redes e mídias sociais, a amostragem manteve a perspectiva qualitativa de pesquisa que, apesar de não ser probabilística dos 91 questionários respondidos foram considerados válidos 68 questionários pois a pesquisa foi realizada

na cidade de São Paulo. A baixa adesão de respondentes é uma das possíveis consequências já previstas em contrapartida da facilidade de aplicação dos instrumentos (GIL, 2008). Num mapeamento inicial, o perfil dos respondentes mostrou-se equilibrado (em relação ao sexo, experiência profissional e regiões da cidade de São Paulo. Também se constatou que os Professores de Educação Física têm acesso às principais Plataformas Digitais seja em suas residências ou nos ambientes educacionais, as usam em suas aulas de Educação Física na escola, em sua maioria, se consideram habilidosos ou “mais ou menos” habilidosos e entendem os Jogos Digitais como meios de comunicação, não apenas um brinquedo. A partir da análise de conteúdo, três categorias foram destacadas. A primeira delas, “Acesso, compreensão e manuseio das Plataformas Digitais”, foi esclarecendo a presença das competências MIL. Os Professores de Educação Física foram capazes de expressar seus entendimentos sobre as Plataformas Digitais (competência 1) porém obtiveram o acesso de maneira informal e usam o Youtube como principal fonte (competência 3). O processo reflexivo sobre a compreensão dos conteúdos dessas plataformas foi expressado, porém sem a incorporação desse conhecimento (competência 2). Dessa forma, infere-se que as competências 1, 2 e 3, apesar de presentes nas realidades dos Professores de Educação Física, ainda carecem de maior aprofundamento para serem incorporadas como conhecimento.

A segunda categoria foi a de “Aplicação e Promoção das MIL” onde os Professores de Educação Física demonstraram realizar uma avaliação crítica das informações disponíveis (competência 4) e reconhecem a influência dos meios de comunicação na vida das pessoas (competência 6) tendo consciência de que fatores como a questão geracional podem diferir nos contextos socioculturais. Por outro lado, os Professores de Educação Física demonstraram uma aplicação e promoção das competências de MIL de maneira muito limitada e modesta, dependendo de características individuais para fazê-lo. Assim, pode-se considerar que, em relação às competências 4 e 6, os Professores de Educação Física parecem ter entendido suas importâncias. Em contrapartida, as competências 5 e 7 são praticamente ausentes das rotinas dos Professores de Educação Física, o que demonstra que há uma grande necessidade de investimento em formações continuadas para atender as demandas específicas desses professores. Sobre a

última categoria, “Jogos Digitais”, o fato da disciplina Educação Física ser prático-corporal não é motivo de resistência dos Professores de Educação Física ao uso de Plataformas Digitais em suas rotinas, mas sim o fortalecimento do ethos docente de resistência a novas alternativas didáticas. Também se percebeu a necessidade de incluir os alunos e suas culturas para que as aulas tenham mais significado. Por outro lado, o paradoxo da inclusão dos Jogos Digitais nas aulas de Educação Física é visto pelo prisma operacional-instrumental da dicotomia Movimento X Telas, Jogos Educativos X Comerciais, além dos problemas extra aula, como ambiente propício, estrutura material e o próprio sistema educacional que ainda enxerga os Jogos Digitais fora da realidade da escola.

Considerações finais

A apresentação de uma abordagem comunicacional para o trato da pesquisa na interface entre a Comunicação e Educação (Física) buscou destacar a importância do fortalecimento teórico necessário para incorporar diferentes abordagens e teorias que podem auxiliar o entendimento sobre as competências digitais dos professores de Educação Física. A relação entre essas duas áreas já é uma realidade em diversos grupos de pesquisa e centros de estudos, porém, a inclusão dos Jogos Digitais como interface comunicativa amplia as possibilidades de aproximação das realidades dos estudantes, inclusive porque o jogo se traduz como uma forma de expressão nas aulas de Educação Física. O jogo é muito mais que um conteúdo dentro desse componente curricular e sua institucionalização precisa ser abordada também nas aulas de Educação Física, seja pelo apelo mercadológico que esse movimento tem se apresentado na sociedade, mas também pela motricidade que o ato de jogar tem exigido.

As competências digitais aqui apresentadas são entendidas como uma alternativa integradora e que fortalece as relações entre Comunicação, Educação e Educação Física. Os resultados da pesquisa reforçam o caráter instrumental e limitado das habilidades que cada Professor de Educação Física adquiriu em seus históricos de contatos com as Plataformas Digitais e puderam ser verificadas nos conteúdos das entrevistas, bem como as respostas e justificativas dadas nos questionários.

Essa lacuna pode e deve ser preenchida com a ampliação do entendimento meramente “funcional” das Plataformas Digitais, incluindo os Jogos Digitais, aproveitando o poder da Comunicação como instrumento inclusivo. A necessidade do uso da Comunicação para interatividade e cooperação precisa incluir o Professores de Educação Física nesse debate trazendo um “novo olhar” para outros ambientes, por exemplo, a quadra da escola.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus, 1998.
- BETTI, M. (Org. *Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceito, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, 2009.
- BOTELHO-FRANCISCO, R. E. *Interatividade e literacias emergentes em contextos de inclusão digital : um estudo netnográfico no programa acessasp*. 2014. Universidade de São Paulo, 2014.
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CGI.BR, C. G. D. I. N. B. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – tic educação 2013*. Brasília: CGI.br, 2014.
- CGI.BR, C. G. D. I. N. B. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras – tic educação 2014*. Brasília: CGI.br, 2015.
- CITELLI, A. Comunicação e Educação. In: In: CITELLI, A. et al. *Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65–74.

COSTA, A. Q. da. *Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa*. 2006. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96035>>.

CRUZ JUNIOR, G. *Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço*. 2012. UFSC, 2012.

ESHET-ALKALAI, Y. E AVIRAM, A. Towards a Theory of Digital Literacy : Three Scenarios for the Next Steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, v. 9, n. 1, p. 1–24, 2006. Disponível em: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm>. Acesso em: 22 maio. 2015.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital Literacy : A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 13, n. 1, p. 93–106, 2004.

ESHET-ALKALAI, Y. Real-time thinking in the digital era. *Encyclopedia of Information Science and Technology*, n. January, p. 3219–3223, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265485661_Real-Time_Thinking_in_the_Digital_Era>. Acesso em: 22 maio. 2015.

ESHET-ALKALAI, Y. Thinking in the Digital Era : A Revised Model for Digital Literacy. *Informing Science and Information Technology*, v. 9, 2012.

ESHET-ALKALAI, Y. ; CHAJUT, E. You Can Teach Old Dogs New Tricks: The Factors That Affect Changes over Time in Digital Literacy. *Journal of Information Technology Education*, v. 9, 2010.

FANTIN, M. Novo olhar sobre a mídia-educação. In: In: 28a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Anais ..., Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005.

FERES NETO, A. *A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas*. Campinas, 2001.

FIGARO, R. Atividade de Comunicação e Trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6, n. 1, p. 1–39, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n1/07.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

FIGARO, R. Comunicação e Trabalho: binômio teórico produtivo para as pesquisas de recepção. *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación.*, n. 4, p. 23–49, 2009. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacionesS4/Indice/FigaroR/figaroroseli.html>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HINE, C. *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

HINE, C. *Virtual methods: issues in social research on the internet*. Oxford: Berg, 2005.

JACKS, N. Repensando os estudos de recepção: dois mapas para orientar o debate. *ILHA - Revista de Antropologia*, v. 10, n. 2, p. 17–35, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n2p17>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

JENKINS, H. *Cultura de convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

JOLLS, T.; WILSON, C. Voices from the Field The Core Concepts : Fundamental to Media Literacy Yesterday , Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, v. 6, n. 2, p. 68–77, 1993.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: Interconexões e Convergências. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 647–665, 2008.

KERCKHOVE, D. de. *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

KERCKHOVE, D. de. *A pele da cultura*. São Paulo: Annablume, 2009.

LOPES, M. I. V. de. Pesquisa de Comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. XXVII, n. 1, p. 13–39, 2004.

LOPES, M. I. V. de. Uma agenda metodológica presente para a pesquisa de recepção na América Latina. In: *Jacks, N. et al (Org.). Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro*. Quito: Editorial Quipus, 2011. p. 409–428.

LOURENÇO, C. E. *O “estado da arte” da produção de teses e dissertações sobre games – entendidos como forma de comunicação – no banco de dados capes realizadas entre 1987 e 2010*. 2012. Universidade de São Paulo, 2012.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios Culturais da Comunicação à Educação. *Comunicação e Educação*, v. 18, n. sep., p. 51–61, 2000.

PASSARELLI, B. et al. Identidade conceitual e cruzamentos disciplinares. In: *PASSARELLI, B.; SILVA, A. M. da; RAMOS, F. (Org.) e-infocomunicação: estratégias e aplicações*. São Paulo: Senac, 2014. p. 79–121.

PERANI, L. Jogando para comunicar, comunicando para jogar: por um lugar dos games nas Ciências da Comunicação e na Ciberultura. *VIII Simpósio Nacional da ABCiber ESPM.*, 2014. Disponível em: <http://www.abciber.org.br/simpósio2014/anais/GTs/leticia_perani_soares_39.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2015.

Pesquisa Game Brasil 2015. Disponível em: <www.pesquisagamebrasil.com.br/pesquisa-2015>. Acesso em: 2 nov. 2015.

PIRES, G. L.; RIBEIRO, S. D. (Orgs.). *Pesquisa em educação física e mídia: contribuições do laboratório/ufsc*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010.

PIVEC, M.; KEARNEY, P. Games for Learning and Learning from Games. *Informatica* 31, n. January 2007, p. 419-423, 2007.

SOARES, I. D. O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *Comunicação e Educação*, n. 2, p. 15–26, 2014.

TAVARES, R. J. C. Fundamentos de game design para educadores e não especialistas. In: *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

TRAVANCAS, I. S. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: *DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas S.A, 2006. p. 98–109.

TRAVANCAS, I. S. A experiência etnográfica no campo da comunicação. In: 27a Reunião Brasileira de Antropologia - Universidade Federal do Pará, 1 a 4 de agosto de 2010., Belém. *Anais...* Belém: UFPA, 2010.

VASCONCELLOS. *COMUNICAÇÃO e saúde em jogo: os video games como estratégia de promoção da saúde*. 2013. FIOCRUZ, 2013. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/8547>>.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C.-K. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UFTM, 2013.

WOLF, M. *Teorias da comunicação*. 6. ed. Lisboa: Presença, 2001.

III – Olhares educomunicativos, sobre ou a partir do Jornalismo

Jornalismo e Educomunicação pelo olhar de docentes e jornalistas

Antonia Alves Pereira

Introdução

A aproximação entre Jornalismo e Educomunicação continua progredindo, como é possível visualizar em publicações de eventos, de periódicos e livros/e-books que relatam pesquisas, projetos de extensão e práticas de ensino focadas no cultivo de uma gestão da comunicação dialógica rumo ao exercício da cidadania.

Um crescimento de 200% nos últimos cinco anos conforme consulta ao banco da Capes¹ em busca de títulos, resumos e palavras-chave com o termo educomunicação e seus derivados. Dos 97 trabalhos produzidos entre 2000 e 2011 (PINHEIRO, 2013), ao final de 2017 eram 293.

1 As pesquisas foram realizadas respectivamente por Beatriz Alves em seu TCC defendido em dezembro de 2017 na ECA/USP; e por Rose Mara Pinheiro em sua tese de doutorado defendida em 2013 no PPGCom-USP.

É possível ainda verificar esse crescimento no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq em que foram observados 64 grupos que utilizam o termo ou seus correlatos como mídia-educação, processos comunicacionais ou educação ambiental – entendida como educomunicação socioambiental. Desses grupos, a maior parte foi criada a partir de 2013 (10), 2014 (7), 2015 (7) – época que coincide com uma maior disseminação das pesquisas que investigam e repercutem o conceito em eventos.

Enquanto pesquisadora que atua em curso de jornalismo, temos buscando indícios educamunicativos que apontem nessa direção. O paradigma da Educomunicação tem se aproximado do Jornalismo com intencionalidade (PEREIRA; PARENTE, 2016), fazendo-se presente no tripé ensino, pesquisa e extensão (PEREIRA, 2017), nos processos comunicativos e nas produções colaborativas (PEREIRA; FERREIRA; SCALOPPE, 2018).

Dois levantamentos que estamos realizando demonstram que a relação comunicação/educação vem crescendo a passos largos. Na região centro-oeste, Pinheiro e Pereira (2018) traçam um panorama da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) a partir de sua experiência educamunicativa. Por sua vez, Pereira e Ferreira (2018) traçaram um panorama inicial dos cursos de jornalismo que atuam na gestão da comunicação pautada nos princípios de Paulo Freire².

Para aprofundar essa tendência, o presente artigo busca averiguar como está sendo a aproximação entre o paradigma educamunicativo e o jornalismo nas publicações de oito pesquisadores que atuam em cursos de jornalismo, priorizando ações no tripé ensino, pesquisa e extensão. Para delinear seu perfil educamunicador, recorreremos a seu currículo lattes.

Aqui apresentamos o levantamento qualitativo das publicações dos últimos desses pesquisadores, sócios da ABPEducom. Cinco atuam como professoras de curso de Jornalismo – sendo que duas, em curso de Comunicação. Nessa relação foram incluídos artigos da autora e de dois jornalistas que vem se debruçando sobre a atuação profissional a partir da prática educamunicativa.

2 As duas pesquisas foram encaminhadas para publicação em periódicos.

O presente recorte se deu devido às suas pesquisas articularem educomunicação no ensino de jornalismo, sendo contempladas três regiões geográficas, a saber: Sul (Rosane Rosa – UFSM), Sudeste (Claudia Lago – USP; Mirna Tonus – UFU; Christiane Pitanga – UFU;) e Centro-Oeste (Rose Pinheiro – UFSM). Em relação aos jornalistas, estão em qualificação cursando doutorado na Universidade do Minho, em Portugal (Cristiane Parente) e mestrado na Universidade de São Paulo (Bruno Ferreira).

Além da consulta ao Curriculum Lattes, foi pedido que respondessem pelo *messenger* do Facebook, algumas perguntas sobre sua relação com o curso de jornalismo, com Paulo Freire e suas pesquisas educomunicativas no Jornalismo.

Ideários de Paulo Freire em sua prática

A comunicação vista como troca dialógica, distanciando-se da educação bancária, é proposta por Paulo Freire em vista de processos educativos que também são comunicativos. São muitos os autores que articulam os ideários desse filósofo aos princípios do jornalismo para evidenciar que sua proposta pode ser aplicada aos estudos jornalísticos, tais como Meditsch e Faraco (2003), Ijuim (2009), Oliveira (2017), dentre outros.

Para Freire (2006, p. 91), a comunicação se faz criticamente pela *práxis* que une ação e reflexão num processo de conscientização que se dá pelo diálogo que reclama a participação ativa do outro enquanto sujeito e interlocutor. Assim, a comunicação é diálogo e comunhão de sujeitos que desemboca numa proposta de transformação do mundo.

Os educadores aqui sondados confirmam que sua prática fundamenta-se nos ideários freiranos para a vivência de uma gestão da comunicação pautada no diálogo, no questionamento, da interlocução de saberes que valoriza as vozes dos interlocutores em vista de caminhos emancipatórios, como podemos perceber no depoimento de Cristiane Parente:

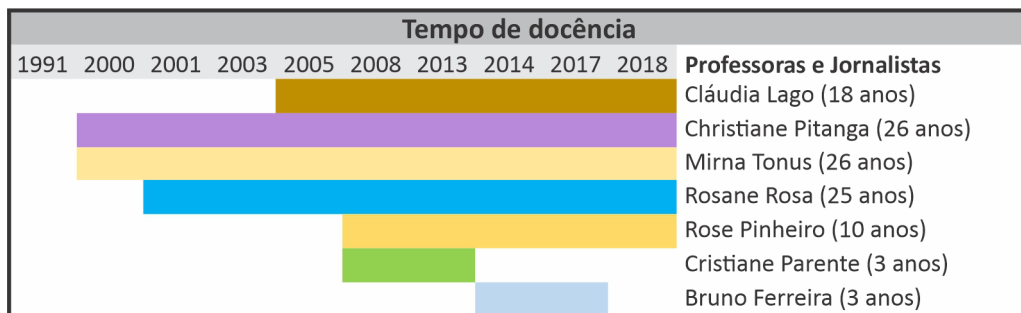
Paulo Freire ensinou-me especialmente a respeitar a história de cada um e como ela pode ajudar esse sujeito diante de mim a ser uma pessoa e um profissional melhor nos caminhos que ele trilha ao longo da vida. Ele ajudou-me a perceber que somos incompletos e que há beleza nessa incompletude, mas que como educadora eu não posso querer “completar” meus alunos da mesma forma. Cada

um tem seus processos, sua história, sua maneira de ver o mundo, de reinterpretar o que estamos falando. Aprendi a ser mediadora e ouvir. Aprendi que uma aula mais rica é aquela em que compartilhamos experiências e afetos, não fórmulas prontas, citações e parágrafos decorados, porque isso os alunos podem fazer em casa com um livro. O que faz o aluno querer estar na minha aula é porque ele sabe que é importante para mim, ele não é um número, ele pode compartilhar suas experiências, ele sabe que teremos trocas, ele sabe que o que levarei para a sala foi preparado com afeto e que eu não sei tudo, porque sou um sujeito imperfeito e incompleto como ele, mas sobre o que sei, farei tudo para ele saber também, crescer comigo, estar do meu lado.

Comungam com esse posicionamento, Christiane Pitanga, Bruno Ferreira e Mirna Tonus ao destacar a importância do filósofo que é inspiração para uma aula dialógica. Isso porque a formação ocorre no diálogo entre os saberes do professor, do aluno e dos conhecimentos tecno-científicos construído pela coparticipação e diálogo que, são marcas paulofreireanas.

Quatro professoras atuam há mais de 20 anos em curso de comunicação e/ou jornalismo (tabela 1), o que aponta para o início das discussões em torno da Interface Comunicação/Educação que teve por marco a identificação do conceito e traçou o perfil do educador no final dos anos noventa (SOARES, 1999). Uma professora tem mais de 10 anos de ensino e os dois jornalistas tiveram três anos de experiências em cursos docência.

Tabela 1: tempo de docência dos pesquisadores



Fonte: Elaboração da autora

Destaques sobre seu perfil educador

É importante destacar da experiência de Cristiane Parente sua atuação na coordenação do Programa Jornal e Educação da Associação Nacional de Jornais de 2008 a 2013, fomentando projetos em veículos de comunicação em parceria com escolas, cujo foco era a mídia educação e educomunicação. Atualmente, sua pesquisa doutoral tem por foco os observatórios de mídia/imprensa e sua relação com *media literacy* ou alfabetização midiática, educomunicação, literacia midiática, educação para os *media*.

Com sua tese, Rose Pinheiro apresentou o panorama da *Educomunicação nos centros de pesquisa do país*, em 2013. Contudo, vem discutindo a educomunicação na contemporaneidade desde 2009, apresentando resultados dos projetos de pesquisa coordenados na Faculdade Cásper Líbero, de 2013 a 2015, cujo foco se voltou para a relação comunicação/educação e o Jornalismo. Atualmente, como docente efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), investiga como se dá a apropriação dos meios de comunicação e das novas tecnologias na formação dos jornalistas profissionais a partir das premissas educacionais através do projeto de pesquisa “a contribuição da Educomunicação para o ensino superior” e de extensão “Jornalismo, tecnologia e educação” que reflete sobre o impacto das mídias móveis no ensino de jornalismo.

Atuando em associações nacionais e internacionais, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor) e *Journalism Research and Education* (JRE), dentre outros, Cláudia Lago, docente do Curso de Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP), tem a construção da alteridade como foco de suas pesquisas, especialmente de gênero e narrativas não-ficcionais.

Com uma vasta experiência coordenando acordos internacionais entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) e a Universidade de Cabo Verde e Universidade Pedagógica de Moçambique, Rosane Rosa atua em projetos voltados para a cultura, educomunicação e cidadania, como projeto de extensão

“Educomunicação e Cidadania – Educom UFSM”. Atualmente, pesquisa “a Sociologia Crítica e Política de Boaventura Souza Santos como aporte teórico para investigar as relações entre comunicação educativa e emancipação social”.

Com foco educ comunicativo em suas ações, o curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) vem se destacando nacionalmente, como é possível perceber nas pesquisas de Mirna Tonus e Christiane Pitanga. Doutoranda em Educação, Christiane Pitanga investiga a Educomunicação como prática pedagógica na formação do jornalista. Por sua vez, Mirna Tonus, que foi presidente do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) – a Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (ABEJ). Atualmente coordena, o projeto de pesquisa “Comunicação, educação e questão ambiental: o uso da educação, nas escolas estaduais e municipais de Uberlândia, para trabalhar o tema transversal do Meio Ambiente”.

Educomunicação, jornalismo, alteridade no ensino superior

A análise das publicações dos pesquisadores aponta que há uma articulação entre o tripé indissociável ensino, pesquisa e extensão às temáticas de educação, jornalismo e alteridade.

O levantamento teve início com uma consulta ao *curriculum lattes* do pesquisador, evidenciando que as publicações entre 2014 e 2018 totalizaram 38 artigos em livros/e-books e 60 artigos em eventos – internacionais (16), nacionais (34) e regionais (7). Contudo, foram apenas oito artigos em revista, sendo uma internacional – *Journalism & Mass Communication Educator* – e seis nacionais – Revista Observatório, Acta Científica, Rebej, Mídia e Cotidiano, Cadernos de Educação, Paisagem e Cadernos de Pesquisa.

Em relação aos eventos, a maior parte das publicações se deu no Intercom nacional (9) e no Encontro Brasileiro de Educomunicação (13). Muitas delas, em coautoria, o que demonstra inclinação dos educ comunicadores em articular suas pesquisas com experiências de outras IES. Dos eventos internacionais, destacam-se com mais participação: *Confibercom, Ibercom e Congresso Literacia, Media e Cidadania*.

Dos livros citados, 21 artigos são de 2016, o que coincide com o lançamento de *e-books* da ABPEducom para congregar artigos apresentados em seus eventos. Em relação aos outros livros, foram 9 em 2017, 7 em 2015 e um em 2014. Três desses pesquisadores organizaram obras em coautoria, a saber: Cláudia Lago (*Educomunicação e direitos humanos*), Rosane Rosa (*Educomunicação e diversidade: integrando práticas; Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens; Educomunicação e diversidade: tecendo saberes*) e Mirna Tonus (*Jornalismo-laboratório: televisão*).

Articulamos as publicações em livros (L), eventos (E) e revistas (R) a fim de categorizá-las a partir do que seu título apresentava como indícios educacionais entre jornalismo, alteridade e o tripé indissociável.

Os termos “alteridade” e “tripé” não tiveram publicação em revista. Embora, “alteridade” tenha aparecido em dois artigos em livro e evento, tendo como autoras principais, Rosane Rosa e Rose Pinheiro (tabela 2). O tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão apareceram em quatro publicações de livros e em seis eventos, sendo que um deles foi publicado nos dois segmentos – aproximação do pensamento de John Dewey à educação (tabela 3).

Por sua vez, o termo “jornalismo” esteve presente 26 vezes, sendo que um artigo foi publicado em livro, revista e evento – “A contribuição da educação para o ensino superior” – oito foram publicados em livro e evento, 18 apenas em eventos e um foi publicado em livro (tabela 4).

Tabela 2: Artigos com a temática “alteridade”

Alteridade	Autor	L	R	E
A Natureza Política da Educomunicação para Alteridade.	Rosa, R.; Patrocínio, F.	X		
Práticas Contemporâneas e alternativas midiáticas.	Pinheiro, R.; Lourenço, S. A.; Viana C. E.; Buitoni, D. H. S.			X

Fonte: Elaboração da autora

Tabela 3: Artigos com a temática “alteridade”

Tripé indissociável	Autor	L	R	E
Aproximações entre o pensamento educacional de John Dewey e a educação	Pitanga, C.	X		X
Transdisciplinaridade e extensão: signos da educação no Brasil.	Pitanga, C.; Silva, D. S.; Sousa, G.	X		
Educomunicação através de projetos na graduação	Pitanga, C.; Silva, D. S.	X		
Comunicação e educação: ponte entre saberes	Pitanga, C.; Silva, D. S.; Leonel S.,; Barcelos, M. K.	X		
A Mediação Educomunicativa na Redução da Assimetria Epistemológica entre Ensino-Pesquisa-Extensão	Rosa, R.	X		X
O paradigma da Educomunicação e o Princípio da Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão	Rosa, R.			X
A Mediação Educomunicativa na Redução da Assimetria Epistemológica entre Ensino-Pesquisa-Extensão	Rosa, R.			X
Educomunicação no ensino, na pesquisa e na extensão	Pereira, A. A.			X
Gestão da comunicação nos projetos de extensão de Jornalismo	Pereira, A. A.			X

Fonte: Elaboração da autora

Tabela 4: Artigos com a temática “jornalismo”

Jornalismo	Autor	L	R	E
O jogo da linguagem: o jornalismo reinventado nas práticas de educação	Ferreira, B.	X		X
Jornalismo e educação: novos sentidos na produção da notícia	Ferreira, B.	X		X
Educomunicação, jornalismo e consumo	Pinheiro, R.	X		X
A Contribuição da Educomunicação para o ensino superior	Pinheiro, R.	X	X	X

A Educomunicação e as novas formas de Jornalismo e Cidadania	Pinheiro, R.			X
Educomunicação e Jornalismo: uma análise das relações Comunicação/Educação em MS	Pinheiro, R.			X
Journalism Education in Brazil: Developments and Neglected Issues-Curriculum Guidelines and Reality	Lago, C.; Moreira, S. V.		X	
O processo de ensinar e aprender na perspectiva educacional	Pitanga, C.; Silva, D. S.		X	
Educomunicação no ensino superior de jornalismo	Lago, C.			X
Conference. When Practice is More than Theory: Educommunication as an undergraduate program in Brazil	Lago, C.			X
Educomunicação e a interface com o ensino na graduação (coautoria apenas no evento)	Pitanga, C.; Silva, D. S.	X		X
Educomunicação como proposta metodológica na formação em Comunicação Social	Pitanga, C.; Silva, D. S.			X
Educomunicação como prática pedagógica na formação cidadã do jornalista	Pitanga, C.	X		X
Comunicação e Educação: a interface em constituição no curso de Jornalismo	Pitanga, C.; Silva, D. S.			X
A educomunicação como prática pedagógica no âmbito do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia	Pitanga, C.; Silva, D. S.			X
A educomunicação no curso de jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia-MG	Pitanga, C.			X
Educomunicação e a prática social na formação de jornalistas	Pitanga, C.			X
Projetos Educomunicativos no curso de Jornalismo da UFU	Pitanga, C.			X

Processos comunicativos e produções colaborativas nos cursos de Jornalismo da Unemat, UFMT/Cuiabá e UFMT/Araguaia: uma análise dos novos PPCs	Pereira, A. A.; Pedrini, J. C. B. F.; Scaloppe, M. O. M.			X
Educomunicação e Ciberjornalismo: aproximações e sintonia	Pereira, A. A.; Parente, C.			X
Gestão da comunicação nos projetos de extensão de Jornalismo	Pereira, A. A.			X
Educomunicação e Jornalismo	Pereira, A. A.			X
Educomunicação e Jornalismo Cidadão	Pereira, A. A.			X
Grupos do Facebook como complemento às disciplinas presenciais de Jornalismo	Pereira, A. A.			X

Fonte: Elaboração da autora

Embora não fora localizado artigo de Cláudia Lago sobre “alteridade”, a pesquisadora atua com foco na construção da alteridade como demonstra a descrição de seu projeto de pesquisa *“Narrativas não ficcionais midiáticas e alteridade de gênero: a perspectiva educ comunicativa”* e de extensão *“Alteridade na ECA: construindo ferramentas e espaços de discussão e convivência a partir de pressupostos educ comunicativos”*.

Foi justamente essa perspectiva que Cláudia discutiu em sua palestra “Educomunicação no ensino superior de jornalismo” durante o II Colóquio Mato-grossense de Educomunicação”, em 2016. Na ocasião, sua ênfase foi que educom e alteridade tem em comum a perspectiva de um jornalismo plural que encontra brechas para narrativas que dê voz ao Outro. Nessa direção aparecem os artigos “Práticas Contemporâneas e alternativas midiáticas” e “A Natureza Política da Educomunicação para Alteridade”, respectivamente, de Rose Pinheiro e Rosane Rosa.

Os textos que discutem o tripé ensino, pesquisa e extensão apontam para a necessidade de investir na formação de jornalistas a partir da prática social para que os projetos na graduação levem ao exercício da cidadania e sejam capazes de tecer pontes entre os diversos saberes. Nessa linha, o princípio indissociável

entre ensino, pesquisa e extensão ganha força educ comunicativa, principalmente em relação à gestão da comunicação que aponta para um novo fazer no ensino e na atuação jornalística.

Uma importante contribuição é o artigo que aproxima o pensamento educacional de John Dewey à educ comunicação. A partir de revisão bibliográfica, Pitanga (2017, p. 1) constata que tanto a educação progressista quanto o paradigma educ comunicativo defendem uma educação dialética que considera a relação entre as vivências do aluno e os saberes do professor, estando baseada em problematizações e voltada para a prática social.

Ao discutir a mediação educ comunicativa como forma de redução da assimetria epistemológica entre ensino, pesquisa e extensão, Rosa (2015) enfatiza que é preciso se utilizar de uma epistemologia da educ comunicação voltada ao diálogo entre teoria e prática, conhecimento científico e popular, além de uma ação voltada para a inter/transdisciplinaridade e inter/transcultural a fim de gerir processos que realize a tessitura dialógica entre atores, ideais e significados.

Essa perspectiva também aparece nos artigos “educ comunicação no ensino, na pesquisa e na extensão”, “gestão da comunicação nos projetos de extensão de jornalismo” e “o paradigma da educ comunicação e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Nesses projetos, a gestão da comunicação valoriza a comunicação dialógica, o espaço para a expressão dos envolvidos na tomada de decisões coletivas (PEREIRA, 2017). Isso demonstra que as premissas educ comunicativas podem construir narrativas que enalteçam o Outro a fim de romper com o paradigma hegemônico que considera sempre os mesmos personagens, ideias e estrutura, ignorando que o cidadão precisa ter informações completas, complexas e contraditórias (LAGO, 2016).

É dessa forma que um jornalismo voltado para a emancipação social (MORAIS, 2017) fundamentado no pensamento de Paulo Freire (MEDITSCH; FARACO, 2003) dialoga intrinsecamente com o paradigma educ comunicativo em vista de uma metodologia participativa.

Pinheiro (2015, p. 178), parte do pressuposto de que “a Educomunicação sustenta o diálogo, o espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadã-

nia e a solidariedade” em todos os processos de ensino-aprendizagem. Assim, o conceito pode ser aplicado aos cursos de Jornalismo para fomentar discussões sobre a realidade para além da apropriação ou utilização das novas tecnologias. Rose Pinheiro vem aprofundando a temática de aproximação entre os dois conceitos desde 2015 como demonstram os artigos “a contribuição da educomunicação para o ensino superior”, “educomunicação, jornalismo e consumo”, “a educomunicação e as novas formas de Jornalismo e Cidadania” e “educomunicação e jornalismo: uma análise das relações Comunicação/ Educação em MS”. Ainda no Mestrado, o jornalista Bruno Ferreira vem discutindo as relações educacionais para o jornalismo através dos artigos “o jogo da linguagem: o jornalismo reinventado nas práticas de educomunicação” e “jornalismo e educomunicação: novos sentidos na produção da notícia”. Essa abordagem é de suma importância para se refletir na acadêmica a prática do futuro profissional em vista de um jornalismo pautado na justiça e na alteridade.

Nos artigos de Claudia Lago, fica demonstrado que a Educomunicação tem espaço para atuar no ensino superior de jornalismo, como enfatizam as publicações “*When Practice is More than Theory: Educommunication as an undergraduate program in Brazil*” e “*Journalism Education in Brazil: Developments and Neglected Issues-Curriculum Guidelines and Reality*” – escrito em parceria com Sonia Virginia Moreira – que discutem o desenvolvimento e questões negligenciadas pelas Diretrizes Curriculares, assim como a valorização da prática nos programas de graduação no Brasil.

A doutoranda Christiane Pitanga vem discutindo a questão em artigos, sendo que alguns é em coautoria. Ela tem evidenciado o processo de ensinar e aprender na perspectiva da educomunicação, bem como no ensino enquanto proposta metodológica de formação cidadã do jornalista, partindo da prática do curso de Jornalismo da UFU em seus projetos educacionais.

Essas contribuições dialogam com as pesquisas da autora, algumas em coautoria com pesquisadores de cursos de jornalismo da região Centro-Oeste, como é possível verificar nas publicações que demonstram que os projetos pedagógicos de cursos de jornalismo abrem possibilidades para processos comunicativos, produções colaborativas, ensino do Ciberjornalismo, gestão da comunica-

ção e de um jornalismo de cunho cidadão (PEREIRA; PEDRINI; SCALOPPE, 2018; PEREIRA; 2017; PEREIRA; PARENTE, 2016; PEREIRA, 2016).

Considerações processuais

Após 20 anos de pesquisas educacionais é possível constatar que o paradigma já adentrou os cursos de jornalismo propiciando diálogo sobre o ensino e suas metodologias, sobre os projetos de pesquisa e extensionistas, bem como a respeito do teor das disciplinas.

As publicações aqui apresentadas delineiam que a Educomunicação já é uma realidade nos cursos, potencializando o tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão por meio de uma postura dialógica e de alteridade. Por ter sido apenas um levantamento de informações, pesquisas posteriores podem se debruçar sobre suas obras para aprofundamento de conceitos, metodologias e ações apresentadas nos artigos.

Ficou evidente que o maior número de publicações se dá em eventos, local de compartilhamento entre os pesquisadores. Tanto nos eventos da ABPEducom quanto nos grupos de trabalho de eventos sobre “Comunicação e Educação”, a conversa educacional encontra respaldo entre aqueles que vivem no cotidiano a mesma perspectiva. Já nos eventos da SBPjor e ABEJ, esses pesquisadores vão abrindo espaço para a inserção do paradigma nos processos comunicativos dos cursos de Jornalismo.

Na presente análise, suas publicações foram categorizadas em jornalismo, alteridade e tripé ensino, pesquisa e extensão nos segmentos livro, revista e evento. Com longa data na docência, os pesquisados demonstram valorizar os processos educacionais que levam os futuros jornalistas a se apropriarem das tecnologias para ressignificar a produção jornalística a partir do diálogo entre os saberes, das relações interpessoais pautadas na perspectiva dialógica e participação paulofreireiana.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- IJUIIM, Jorge Kanehide. A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31 - 43, jul./dez. 2009.
- LAGO, Cláudia. *Educomunicação e Jornalismo*. In: II Colóquio Mato-Grossense de Educomunicação. (palestra), 2016.
- MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O Pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v.26, n.1, p. 25-46, jan/jun 2003. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/issue/view/83>>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- MORAES, Dênis de. *Comunicação alternativa, redes virtuais e ativismo: avanços e dilemas*. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, v.9, n.2, may./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.eptic.com.br>>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- OLIVEIRA, Dennis de. *Jornalismo e emancipação – uma prática baseada em Paulo Freire*. Curitiba: Appris, 2017.
- PEREIRA, Antonia Alves; FERREIRA, Jociene Carla Bianchini; SCALOPPE, Marlucci de Oliveira Machado. *Processos comunicativos e produções colaborativas nos cursos de jornalismo da Unemat, UFMT/Cuiabá e UFMT/Araguaia: uma análise dos novos PPCs*. In: Encontro Nacional dos Professores de Jornalismo, Palmas, 2018.
- PEREIRA, Alves Antonia. *Educomunicação no ensino, na pesquisa e na extensão*. In: 15º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 2017, São Paulo. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 2017. v. 1.
- PEREIRA, Antonia Alves Pereira; PARENTE, Cristiane. *Educomunicação e Ciberjornalismo: aproximação e sintonia*. In: VII Congresso Internacional de Ciberjornalismo, Campo Grande, 2016.
- PINHEIRO, Rose Mara. *A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo*. 2013. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.27.2013.tde-27022014-111812. Acesso em: 2018-05-05.
- PINHEIRO, Rose Mara. A Contribuição da Educomunicação para o Ensino Superior. *Revista Observatório*, São Paulo, v.2, n.2, p. 327-344, mai. 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1692>>. Acesso em: 14 set. 2016.

PITANGA, Christiane. Aproximações entre o pensamento educacional de John Dewey e a educação. In: Diva Souza Silva. (Org.). Educomunicação: reflexões e práticas educativas. 1ed. Uberlândia: Navegando, 2017, v. 1, p. 191-204.

ROSA, R. A Mediação Educomunicativa na Redução da Assimetria Epistemológica entre Ensino-Pesquisa- Extensão1. In: INTERCOM NACIONAL 2015, 2015, Rio de Janeiro. INTERCOM 2015. São Paulo: INTERCOM, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte*, Brasília, ano 1, n.2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

Sobre a autora

Antonia Alves Pereira - Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), graduada em Comunicação Social – Jornalismo (UFMT), especialista em Educação a Distância - EAD (Senac-RJ) e mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP). Como pesquisadora é sócia fundadora da ABPEducom, colaboradora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP), associada à Sociedade Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor) e coordena o grupo de pesquisa “Jornalismo, Educomunicação e Cidadania” no Curso de Jornalismo da Unemat. Atualmente, reside em Cáceres-MT, realizando atividades na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG).

e-mail: antoniaalves@unemat.br

Lições estrangeiras: a educação em outros países sob a ótica da Revista Veja

Cristiele Magalhães Ribeiro

1. INTRODUÇÃO

Cada sociedade, dependendo dos seus determinantes culturais e históricos, possui um entendimento sobre qual é o papel do ensino e dos públicos diretamente com ele envolvidos. Em geral, a educação é considerada uma maneira de mudar significativamente e positivamente uma situação pré-existente, desenvolvendo pessoas para tornarem-se agentes de transformação. Na década de 60, no Brasil, Paulo Freire chamava de “educação bancária” a que era voltada para a oratória e atividades burocráticas, um indicativo, talvez, das intenções governamentais daquele período já que a escola, assim como a comunicação social, é um aparelho ideológico que favorece a existência de uma cultura hegemônica. O ensino deve superar a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, é necessário um processo de conscientização que gere o processo de questionamentos (SOARES, 1986). A metáfora de Paulo Freire, segundo Citelli (2000), revela conceitos de acumulação, reprodução e burocratização.

Segundo Morin (2010, p. 18) “o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento; o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade”. Existe obscuridade no que se destina a esclarecer todas as coisas, há uma crise no conhecimento contemporâneo que está relacionada à crise do século XXI, para Morin (2015, p. 23), o conhecimento “comporta sombras, zonas cegas, buracos negros”.

Esta pesquisa é fragmento da tese de doutorado em que analisamos as reportagens publicadas pela Revista Veja sobre educação no período entre 2003 e 2010. A escolha deste período deu-se porque, ao realizarmos um levantamento prévio de reportagens ao longo de um ano a cada quinquênio desde 1970 (a revista foi lançada em 1968), nele identificamos o ápice de publicações sobre o tema.

Neste artigo realizaremos uma análise documental de, especificamente, seis reportagens que tiveram como foco o ensino em outros países (China, Coréia do Sul, Estados Unidos, Finlândia e Cingapura). Elas foram publicadas entre 2003 e 2008. Para tal, consideraremos os princípios recursivo, hologramático e dialógico, que, segundo Edgar Morin (2015), no livro *O método 3: o conhecimento do conhecimento*, estão inter-relacionados e são fundamentais no paradigma da complexidade.

Considerando o princípio anel recursivo verificaremos se as reportagens analisadas relacionarão o desenvolvimento destes países à excelência de seu ensino ao passo que o ensino é resultado do desenvolvimento e da valorização a que é submetido pela sociedade e pela política em que está inserido. O produto (o ensino) é produtor do que o produz (o país). Por meio do princípio hologramático verificaremos como o modelo de ensino vigente e a pauta de governo sobre a educação destes países se sobrepõem, se conjugam, se relacionam e se separam, um revelando o outro. Por meio deste princípio também poderemos entender, sendo a educação um processo constituinte da construção de um cidadão e, por conseguinte, de uma sociedade, quais são as expectativas desta sociedade e de seus governantes (expressas em discursos e políticas públicas) sobre o processo educacional. Ao utilizarmos o princípio dialógico, verificaremos contradições relacionadas à imagem da educação, em especial entre os

países citados nas reportagens e como elas possuem possibilidades de diálogos, mesmo que possam excluir-se mutuamente. Por meio destes três princípios, identificaremos como estas relações ocorrem no discurso da Revista Veja publicado no período em questão.

2. DESENVOLVIMENTO

Os discursos, independente se jornalísticos ou não, propagam conceitos intencionais (BARTHES, 2003), originam-se “de regras, de constrangimentos, de opressões, de repressões, maciças ou tênues no nível retórico, sutis e agudas no nível gramatical” (BARTHES, 2004, p. 31-32). São provenientes da distinção e da diferença e vão de encontro à opinião corrente e ao que se fixa nele (BARTHES, 1975). O discurso de uma revista como a Veja, que se utiliza de uma linguagem de cultura de massa, é considerado encrático. Baseado na repetição, desenvolve-se sob a “luz (ou a sombra) do poder, dos seus múltiplos aparelhos estatais, institucionais, ideológicos” (BARTHES, 2008, p. 124).

Considerando que vivemos em um mundo globalizado, é importante que se conheça a realidade da educação em outros países, não que possam servir de “receitas prontas” e aplicáveis em nossa realidade, mas para que possamos estabelecer interconexões, permitindo o aprendizado, o desenvolvimento, a existência de novos arranjos de parcerias e trabalhos em conjunto, quebrando antigos paradigmas. A globalização, para Giddens (2000, p. 43), consiste em uma variedade complexa de processos, movida “por uma mistura de influências políticas e econômicas [...], relevante para a ascensão do ‘novo individualismo’ que figurou com tanto destaque em debates socialdemocráticos”. Para ele, os “processos globalizantes retiraram poderes das nações e o transferiram para o espaço global despolitizado” (GIDDENS, 2000, p. 153). Já para Ampuja (2015, p. 60), a “globalização significa a intensificação da interconexão mundial e nada mais”.

A reportagem de Mônica Weinberg, intitulada *Brasil entre Gana e Coréia*, foi publicada no editorial Economia e Negócios da Revista Veja publicada em 27 de agosto de 2003. A repórter apresenta um histórico da renda per capita nestes três países comparando como eles estavam em 1960 e em 2003. O Brasil apresentava-se inicialmente com uma renda per capita alta comparativamente aos

outros dois países, situação que se inverteu até 2003. Na segunda página da reportagem há duas fotos, uma de alunos com fones de ouvido, aparentemente uniformizados, estudando em uma sala de aula da Coreia, em que as classes possuem divisórias de vidro entre si, como se os alunos estivessem trabalhando em boxes, tal qual em grandes empresas. Não há a presença de um professor, o aluno é considerado o protagonista. A imagem, caso não estivessem todos lendo com a cabeça baixa, lembraria um departamento de *call center*. Na legenda da foto consta a informação que o foco é o ensino fundamental. A outra foto é de alunos em Gana, em pé, uniformizados, em um ambiente externo, alguns abraçados por uma mulher que aparentemente representa ser a professora. A legenda da foto aponta “Estudantes em Gana: tentativa de recuperação”. Entre as fotos, a diferença da renda per capita entre os países em 2003, a da Coreia era mais do que o dobro do que a do Brasil e oito vezes maior do que a de Gana. Ao observarmos as fotos, é possível a interpretação de que o afeto que consta na foto de Gana tem um valor e um resultado diferente do que o individualismo expresso na foto dos estudantes coreanos. Quarenta anos antes, Coreia e Gana possuíam a mesma renda per capita, porém, o texto informa que o investimento pesado em educação na Coreia fez com que o país se tornasse próspero e a população jovem tivessem em 2003 umas das taxas de escolarização mais altas do mundo. Também informa que o investimento em educação superior no Brasil, em 2003, era muito desproporcional ao investimento em educação básica (17 para 1) enquanto na Coreia era equilibrado (2 para 1). Além disso, a mudança de governantes no Brasil faz com que projetos desenvolvidos em governos passados fossem descartados. A educação no Brasil é de responsabilidade da União, dos estados e dos municípios, o que pode gerar legislação e enfoques diferentes, além de experimentos educacionais. A reportagem também disponibiliza um quadro comparativo entre uma professora brasileira e uma americana, em que a primeira ganha pelo menos dez vezes menos do que a segunda, tem menos horas em sala de aula, um terço a mais de alunos e é graduada, enquanto a segunda tem mestrado.

Weinberg também escreveu a reportagem *7 lições da Coreia para o Brasil*, praticamente um passo-a-passo sobre como devemos agir, publicada na editoria Especial, em 16 de fevereiro de 2005. Ela aponta que os investimentos devem

voltar-se para o ensino fundamental, que os melhores alunos devem ser premiados, racionalizar os recursos para pagar melhor os professores, investir na educação voltada para a tecnologia, atrair empresas para as universidades de forma que subsidiem pesquisas voltadas para o mercado, fazer com que os alunos estudem mais e os pais sejam mais participantes nos estudos dos filhos. Em 1960, a Coreia, saída recentemente de uma guerra civil, possuía 35% de sua população analfabeta e com uma renda per capita de 900 dólares (a metade do que era a renda per capita no Brasil). Em 2003, o analfabetismo estava extinto na Coreia do Sul, 82% dos jovens estavam na universidade, enquanto o Brasil possuía metade da renda per capita coreana, e 80% das suas crianças passavam pelo menos dez horas diárias em frente ao quadro negro. A Coreia possuía um sentido de hierarquia, uma cultura de competição e não recebia imigrantes de diversas partes do mundo. Além de investir no ensino fundamental público, contar com o acompanhamento dos familiares do aluno (30% do orçamento familiar é voltado para a educação), há o investimento em tecnologia, como a presença de telão de plasma em todas as salas de aula para projeção, laboratório com computadores com acesso à internet, também há bibliotecas completas que atraem inclusive os familiares nos finais de semana, infraestrutura para a prática de esportes profissionais, professores que estão entre os mais bem pagos do mundo, atuando em apenas uma escola, emprego estável, férias longas e quatro horas para preparar aulas e atender estudantes. A repórter aponta o confucionismo como um dos motivos para esta preocupação com a educação, doutrina milenar de origem chinesa, privilegia o trabalho e a exaltação ao estudo. Também o fato de querer estar a frente do Japão que dominou o país na segunda guerra mundial, por isso, o interesse em ter os melhores engenheiros (opção profissional de 30% dos universitários). As boas universidades fazem seleção dos melhores alunos mediante análise de boletins do ensino médio. Tais níveis de competição fazem, também, com que a Coreia do Sul tenha altos índices de taxas de suicídio na adolescência.

A reportagem *Revolução na sala de aula*, escrita pela mesma jornalista das anteriores (Mônica Weinberg), publicada em 9 de agosto de 2006, apresenta a China apostando na meritocracia para ter os melhores alunos e, assim, tornar-se a maior economia mundial. É parte de um relato maior feito pela

Revista Veja sobre este país, está presente na capa com um dragão vermelho envolvendo toda a imagem do globo terrestre, além do nome em letras garrafais “CHINA”. Crianças concorrem em ranking nacional, são aplaudidas em cerimônias e ganham aulas extras. A educação e o crescimento do país avançam em sintonia. Em menos de três décadas, após a Revolução Cultural de Mao Tsé Tung, considerado o período das trevas, a China reduziu a taxa de analfabetismo de 60% para 4%, colocou duas de suas universidades entre as melhores do mundo, formou 1,2 milhão de pesquisadores doutores e possui a maior concentração de alunos do mundo. Seu intuito era produzir alta tecnologia e, para tal, desenvolveu uma política de atração de pesquisadores que haviam evadido do país, que fez com que estes voltassem e fossem tratados como celebridades. Em 2006 havia disciplina e verticalismo no ensino, a entrada de escolas estrangeiras, cursos voltados para negócios (MBAs) e cinco disciplinas obrigatórias sobre marxismo em todos os cursos universitários. Os professores possuíam prestígio social.

Sobre o ensino na Finlândia, Thomaz Favaro, em 20 de fevereiro de 2008, publicou a reportagem *A melhor escola do mundo*, na editoria Educação. O jornalista apresenta um país que remunera menos os seus professores do que o Brasil e mantém o aluno mais tempo em sala de aula. O título de mestre é condição para um professor trabalhar no ensino fundamental. As escolas possuem salas tradicionais com no máximo dois computadores e lideram o ranking do Pisa, avaliação internacional da educação realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), enquanto o Brasil disputa os últimos lugares com a Tunísia. Assim como na Coreia, os professores possuíam prestígio social. Não havia uma centralização do ensino como no Brasil, o currículo escolar era flexível, as políticas governamentais apenas apontavam linhas gerais a serem seguidas e a responsabilidade do desempenho dos seus alunos era do professor. O governo finlandês fazia um teste com as escolas uma vez ao ano, comparando ao desempenho nacional, e entregavam o resultado ao diretor e este, juntamente com os professores, definiam os novos rumos da escola em que atuavam. Foram necessárias três décadas para que o sistema de ensino finlandês se consolidasse. Aulas de reforço eram promovidas para aqueles que necessitassem e as escolas particulares cobravam uma taxa anual e opcional de

100 euros. Em 2008, a Finlândia foi o país que fez o terceiro maior investimento mundial em pesquisa.

Marcos Todeschini, na reportagem *A um clique de Yale*, de 20 de fevereiro de 2008, na editoria Internet, tratou sobre as aulas on-line, gratuitas e de acesso público, e que não ofereciam diplomas, realizadas por professores reconhecidos mundialmente. Eram informações científicas que elevavam o nível da rede, fonte de informações para pessoas que não possuíam tempo, dinheiro ou ambição para realizar um curso em um ambiente acadêmico e ajudavam a melhorar o currículo. A universidade americana de Yale, que fornecia cursos gratuitos, percebeu que parte dos seus alunos eram os tradicionais, que buscavam aprimoramento na educação formal, mas os demais (75%) eram profissionais de áreas completamente distintas daquelas em que estavam realizando o curso. Estes cursos não substituiriam os convencionais, pois não ofertavam aulas práticas, nem contato com os professores; serviriam como aprendizado para os alunos e divulgação para estas universidades.

A jornalista Camila Pereira, na reportagem *7 medidas testadas e aprovadas*, publicadas na Revista Veja de 18 junho de 2008, na editoria Educação, diz que o que mais impulsiona as pesquisas na área da educação é entender como alguns países conseguem ocupar posição de destaque em rankings de ensino e apresenta a pesquisa realizada por Mona Mourshed, doutora em desenvolvimento econômico pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts que, juntamente com sua equipe, ao longo de um ano entrevistou 200 pessoas e visitou 120 escolas em vinte países. Segundo os resultados da pesquisa, em países com a Finlândia e a Coréia só podem concorrer a uma vaga na faculdade de educação os que estiverem entre os 10% com melhor boletim, diferente do que no Brasil em que optavam pela faculdade de educação os que estavam entre os 30% piores alunos. Em países considerados de bom ensino, antes da formatura, todos os alunos da Pedagogia precisavam experienciar a sala de aula com o apoio de um professor experiente, que o auxiliaria a desenvolver o planejamento da aula e a realizar as avaliações e o avaliaria. Também equivaleram o salário do professor ao de outros profissionais, para tal, aumentaram o número de alunos por sala para que fosse possível enxugar o número de professores. A implantação de sistemas meritocráticos também foram um incentivo na retenção de bons

professores. Os futuros diretores de escola eram preparados para tal, passando, muitas vezes, por MBAs e estágios de gestão antes de assumir o cargo. Em Cingapura, por exemplo, os futuros diretores de escola acessavam o conhecimento na área de gestão em empresas como HP e IBM. A inspeção de escolas, como uma espécie de auditoria, também foi apontada como fator relevante para a melhoria do ensino. A prescrição de currículos também era considerada um fator relevante para que o país melhorasse o seu ensino, além do acompanhamento dos alunos que tivessem dificuldades no aprendizado. Em países como a Finlândia, por exemplo, professores eram destinados para as atividades de reforço escolar e cerca de 30% dos alunos o faziam. Segundo especialistas, esta estratégia custa menos aos cofres públicos do que custear novamente todo o ano de estudos do aluno.

É possível perceber o princípio anel recursivo quando as reportagens apontam que na medida em que os países fazem investimentos em educação eles também se desenvolvem. O desenvolvimento econômico de uma nação está diretamente ligado ao desenvolvimento dos seus indivíduos e vice-versa. Quando as reportagens apontam o fator meritocracia, tanto na progressão de carreira dos professores quanto no ranqueamento dos alunos, também está presente o princípio do anel recursivo. O aluno será destaque se estudar e sentir-se-á ainda mais motivado a estudar se estiver dentre os primeiros. Há uma valorização à competição, à conquista pelo mérito em todos os países apontados pelas reportagens como exemplos a serem seguidos.

Uma pauta governamental brasileira de políticas públicas para a inclusão (ou, pelo menos, um discurso) estaria naquele período diretamente inversa a uma pauta meritocrática, como a apontada nas reportagens analisadas. Inclusive, uma delas cita que alunos com baixo rendimento não eram aceitos nos cursos de graduação voltados para a educação e formação de professores.

Muitas das políticas do governo brasileiro voltadas para a educação daquele período visavam muito mais o acesso de pessoas de condição socioeconômica menos favorecida ao ensino do que efetivamente o mérito, indo na contramão do que as reportagens apontaram como a “fórmula do sucesso” dos países em questão.

No princípio hologramático, a parte está no todo, assim como o todo está contido na parte (MORIN, 2003). Portanto, para estudarmos o todo e as partes, precisamos conjugá-los (MORIN, 2011), precisamos entender o que os separa e os reduz ao invés de tentar entender o que os distingue e os une. Como verificamos nas reportagens, para entender as políticas educacionais e práticas dos países em questão, é necessário entender o contexto social e cultural em que se encontra. A China queria reverter os resultados provenientes da Revolução Cultural de Mao Tsé Tung, considerado um dos maiores ditadores do oriente, precisava sair da era das trevas em que milhares de pessoas morreram devido à fome e à repressão ideológica. A Coreia do Sul precisava recuperar-se da guerra civil e não ser mais dominada pelo Japão, as universidades da Finlândia viram na propagação de cursos gratuitos na internet a possibilidade de elevar o nível do conhecimento que na época circulava, promover o acesso de pessoas sem tempo e poder aquisitivo e, com isso, autopromover-se ao divulgar seus serviços educacionais. Quando uma das reportagens cita que a mudança de governantes no Brasil faz com que projetos desenvolvidos em governos passados sejam descartados, demonstra que uma democracia muito recente ainda está em questionamento.

As matérias demonstram a importância da competição entre os estudantes e até mesmo entre os professores. A meritocracia é superestimada como propulsora do desenvolvimento dos países em questão. Incluir o diferente ou o excluído não é colocado na pauta, eles são invisíveis. A remuneração (exceto na Finlândia) e o prestígio social são considerados importantes na carreira de um bom professor, tendo em vista que ele também precisa estar em um ambiente competitivo para desenvolver alunos envolvidos nesta cultura. O individualismo auxilia na seleção dos melhores. Em um mundo globalizado, o protagonismo do indivíduo é exaltado.

No princípio dialógico, os contraditórios possuem possibilidades de diálogos e, mesmo que possam excluir-se mutuamente (e eles tendem a fazê-lo), o pensamento deve assumi-los dialogicamente, porque “são indissociáveis em uma mesma realidade” (MORIN, 2010, p. 96). Uma das reportagens apresenta a foto de alunos estudando em boxes separados por vidros, com fones de ouvido, sem nenhuma interação uns com os outros, como se estivessem tra-

balhando na indústria, representando um discurso de sucesso escolar e desenvolvimento intelectual. Obter o conhecimento intelectual bastará para ser competitivo a ponto de ser considerado o “melhor” dentro de uma sociedade? Não será necessário incluir o diferente (o imigrante, o que possui mais dificuldades com o aprendizado, o que não tem poder aquisitivo), valorizar outros conhecimentos e competências? Uma das reportagens aponta que a Coreia, sinônimo de sucesso na educação, não recebe imigrantes de diversas partes do mundo. Estaria ela apontando como um diferencial competitivo o fato de a Coreia não receber imigrantes?

O acompanhamento dos pais e a competência e envolvimento dos professores é apontado como importante no processo educacional, assim como desenvolver professores gestores para trabalharem na direção das escolas. Nessas sociedades os professores possuem prestígio social, uma das reportagens chegou a citar que eles são considerados “bons partidos para casamento”.

Independente de como o ensino é percebido e tratado, há apenas uma certeza posta entre as reportagens: o foco em educação é fundamental para que um país seja próspero e desenvolvido. É necessário que os sujeitos diretamente ligados a este processo (alunos e professores) possuam incentivos, disponham de tempo para estudar/ensinar e sejam reconhecidos pelos bons resultados atingidos.

3. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As reportagens analisadas fazem pouca relação direta com o ensino praticado no Brasil no período em que foram publicadas e, quando o fazem, mostram apenas as suas fraquezas. O discurso das reportagens é voltado para o enaltecimento do mérito, considerado principal propulsor de um ensino de qualidade, e há um apagamento do discurso da inclusão, vigente no cenário nacional com a criação de programas governamentais com tal intuito.

Dentre os programas do governo vigente na época (Luiz Inácio Lula da Silva) que tinham esta proposta, podemos citar o ProUni (Programa Universidade para Todos), que distribuiu bolsas integrais e parciais para alunos provenientes de famílias com renda per capita máxima de até três salários mínimos. O Pro-

grama Escola de Fábrica, voltado para a aprendizagem profissional de jovens de família com renda per capita de até um salário mínimo (FRIGOTTO; CIABATTA; RAMOS, 2005). A Bolsa Permanência e o Fundo de Investimento Estudantil – Fies, para que os alunos pudessem financiar parte da mensalidade (BRASIL, [2007?]). O PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), que tinha como objetivo promover ações educacionais articuladas que elevassem o nível de escolaridade dos jovens brasileiros, visando a conclusão do ensino fundamental e, também, a sua qualificação profissional (BRASIL, 2006, p. 2). E o estabelecimento de que o Estado deveria garantir a oferta gratuita e de qualidade em creches próximas ao local em que cada criança morasse (BRASIL, 2010).

O discurso da Revista Veja é intencional e pode ser uma contrapartida ao discurso governamental. Uma maneira de posicionar-se, de comunicar que não concorda com as políticas públicas implementadas no Brasil na área da educação. A sua fala é de um lugar de poder, pois é a de maior circulação no Brasil (PUBLI ABRIL, 2017) e a segunda maior do mundo (VEJA, 2017). Temos que questionar por que outros países não foram analisados, por que o foco dentro de oito anos foram apenas estes países (Coréia, Finlândia e China). Com tantos outros países desenvolvidos, que poderiam ter seu processo educacional citado como exemplo, por que apenas os países que focam em um processo voltado para a meritocracia e a competição foram analisados pelas reportagens?

Ao considerarmos o paradigma da complexidade, de Edgar Morin, é necessário que assumamos a nossa responsabilidade de questionar, debater eticamente, promover ideias (MORIN, 2003). Precisamos, sim, repensar os processos educacionais, reformar o pensamento e buscar o pleno uso da inteligência (MORIN, 2010). Por isso, questionamos quais as reais intenções da Revista Veja ao apresentar estas reportagens. Ela demonstra, certamente, um posicionamento político e ideológico, apresentando “fórmulas de sucesso” até então não desenvolvidas no Brasil. Nossa intenção não foi buscar verdades ao realizar este ensaio, mas sim, como afirma Barthes (1975), de identificar os sentidos emergentes dos discursos desta revista que influencia a opinião corrente, fixando-se nela.

Referências

AMPUJA, M. A sociedade em rede, o cosmopolitismo e o “sublime digital”: reflexões sobre como a história tem sido esquecida na teoria social contemporânea. *Revista Parágrafo*, v. 1, n. 3, p. 55 – 67, jan.jun. 2015.

BRASIL. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)*. [2007?]. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. (2010). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. *Resolução nº 3, de 16 de agosto de 2006*. (2006). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BARTHES, R. *Aula*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Editorial Presença, 1975.

_____. *O neutro: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CITELLI, A. *Comunicação e educação*. A linguagem em movimento. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIABATTA, M.; RAMOS, M. A política da educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, especial out. 2005.

GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Meus demônios*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PUBLI ABRIL. *Circulação total*. [S.l]: Abril, 2017. Disponível em: <<http://publiabril.abril.com.br/svp/tabelas/circulacao>>. Acesso em: 24.06.2017.

SOARES, I. de O. Recepção crítica dos MCM. Projetos em desenvolvimento nas escolas. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 435-447.

VEJA.COM: *Obrigado, leitor*. [S.l]: Junho, 2017. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/obrigado-leitor/>>. Acesso em: 24.06.2017.

Corpus da análise

FAVARO, T. A melhor escola do mundo. Como a Finlândia criou, com medidas simples e focadas no professor, o mais invejado sistema educacional. *Revista Veja*, São Paulo, n. 2048, p. 66-68, 20 fev. 2008.

PEREIRA, C. 7 medidas testadas e aprovadas. *Revista Veja*, São Paulo, n. 2065, p. 128-130, 18 jun.2008.

TODESCHINI, M. A um clique de Yale: as melhores universidades do mundo oferecem cursos na internet – sem cobrar nada. *Revista Veja*, São Paulo, n. 2048, p. 82-84, 20 fev. 2008.

WEINBERG, M. Brasil entre Gana e Coréia. O desafio de repetir a incrível experiência da Coréia do Sul, que reconstruiu um país com base na educação. *Revista Veja*, São Paulo, n. 1817, p.104-107, 27 ago. 2003.

_____. 7 lições da Coréia para o Brasil. O que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coréia do Sul. *Revista Veja*, São Paulo, n. 1892, p. 60-71, 16 fev. 2005.

_____. Revolução na sala de aula. No projeto em seu transformar em superpotência, a China copia tudo o que deu certo no Ocidente e investe na formação de um exército de cientistas. *Revista Veja*, n. 1968, p. 122-129, 9 ago. 2006.

Sobre a autora

Cristiele Magalhães Ribeiro - Doutoranda em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC – Porto Alegre/RS. Professora na Universidade La Salle – Canoas/RS. - cristiele@gmail.com

A mídia-educação no jornalismo econômico impresso para a compreensão do empreendedorismo regional na cidade de Bauru

Gabriele Rodrigues Alves da Silva

Maria Eugênia Porém

Introdução

Os estudos sobre a mídia-educação avançaram a partir da década de 1950 com a preocupação de fazer uma leitura crítica das mídias (jornais, rádio, televisão, revistas, internet, entre outras) por parte de estudiosos da área que consideravam importante a integração desses dispositivos midiáticos com os processos educacionais e comunicacionais da sociedade (BÉVORT; BELLONI. 2009).

Ao longo dos anos de 1980, com apoio de entidades internacionais como a Unesco que se debruçaram na temática de educação para as mídias - e na forma como as mídias vinham produzindo a informação - o conceito de mídia-educação foi se moldando por meio da formação crítica, analítica e questionadora do conteúdo das mídias para que assim, as pessoas, especialmente crianças e jovens, pudessem fazer uso dessa informação como parte de seu exercício de cidadania.

Na presente pesquisa, toma-se o conceito mais amplo de mídia-educação, de acordo com Bévort e Belloni (2009), para explorar a temática do empreendedorismo no jornalismo econômico regional. Reconhece-se a importância da formação crítica e sobretudo, da adaptação que mídias já consolidadas tradicionalmente, como o jornal impresso, precisam realizar na era da Sociedade da Informação. Mas não se exclui a importância dessas mídias nessa nova era (PERUZZO, 2002) e a necessidade de os leitores aplicarem sua leitura crítica a partir da sensibilização que a própria mídia pode realizar.

A partir desta perspectiva, pretende-se investigar o jornal impresso local como uma das mídias capazes de despertar a criticidade na população que o lê, em especial, parte-se do tema empreendedorismo como recorte desta investigação. Para tanto, propõe-se como questões norteadoras desta pesquisa: como estará sendo desempenhada a função crítica na construção de um tema como o do empreendedorismo regional que é tão significativo para o desenvolvimento das cidades? Como estará sendo o incentivo desse espírito crítico nos cadernos de economia regionais que pautam o empreendedorismo local?

Pressupomos que não existe uma construção crítica do tema, especialmente porque se valoriza as pautas macroeconômicas voltadas às grandes organizações. Vale assinalar que o empreendedorismo é um tema muito relacionado às micro e pequenas empresas (MPEs), na medida em que é este tipo de empresa que sustenta o desenvolvimento local. Acredita-se que deveriam ser valorizadas pautas que as representassem.

Pretende-se, neste estudo, verificar como a mídia educação pode ser aplicada em prol da criticidade do conteúdo jornalístico a partir da identificação da relevância do tema empreendedorismo no jornalismo econômico regional. Para isso, foram selecionadas 23 reportagens de capa do caderno de Economia do *Jornal da Cidade* de Bauru, veiculadas exclusivamente aos domingos e coletadas por um período de seis meses a partir de uma pesquisa exploratória e descritiva segundo Santaella (2006), cujo procedimento é bibliográfico e documental, para identificar a criticidade das notícias sob a ótica de três critérios: o do tema empreendedorismo; da regionalidade e do cruzamento de fontes e dados.

Assim, o estudo se estrutura em quatro partes: a primeira em que é apresentado o conceito de mídia-educação (mais amplo) e sua importância; a segunda há o recorte do estudo, ressaltando o tema empreendedorismo e o jornal impresso regional como objeto de análise; a terceira em que se estruturam a metodologia, bem como os critérios de análise das reportagens de capa em tabela e, por fim, a quarta parte, em que estão os resultados e o debate sobre o tema. Finalmente, podemos assinalar que os resultados apontam para pautas sobre empreendedorismo que associam o ato de empreender aos grandes investimentos e as empresas de grande porte, mas na verdade, pouco refletem a realidade dos micros ou pequenos empreendimentos. Alcança-se neste estudo a reflexão sobre a necessidade de adaptação de veículos como o jornal, a partir de alguns fundamentos da mídia-educação.

Mídia educação, uma leitura crítica das mídias

A mídia pode ser entendida como um conjunto de dispositivos técnicos que, em virtude da sua capacidade de fixação podem armazenar informações ou conteúdo simbólico e torná-los disponíveis para uso (THOMPSON, 1999, p. 26). Entre essas mídias pode-se citar o rádio, os jornais, revistas, a televisão e a internet.

Com a preocupação de fazer uma leitura dessas mídias de forma crítica, a mídia-educação surge, a partir de 1950, ao considerar importante a integração desses dispositivos com os processos educacionais e comunicacionais (BÉVORT; BELLONI. 2009. p.1087).

Isso porque conforme esses processos evoluíam, a publicidade comercial e o avanço tecnológico iam também construindo o modelo do futuro. Trata-se do modelo que vemos hoje, em que a produção industrializada e mundializada da cultura e da comunicação prevalece. Inclusive, isso foi visto no setor que parecia mais impróprio à globalização, o setor da informação (BÉVORT; BELLONI. 2009).

Nota-se, contudo, que essa industrialização da comunicação aumentou os riscos de manipulação destas mídias, uma vez que simplificou a tentativa de privilegiar os interesses de seus produtores e financiadores por meio de seu

conteúdo. Tal configuração impulsionou uma problemática que despertou o interesse de educadores e intelectuais para alertarem entidades internacionais sobre a necessidade de formar pessoas capazes de ler, criticamente, as mídias. Assim, entende-se:

[...] a partir de então, por “mídia-educação”, a formação para a leitura crítica das mídias em geral, independentemente do suporte técnico (impresso, rádio, cinema, televisão). As finalidades concernem à formação das novas gerações para uma compreensão distanciada, analítica e crítica das mensagens midiáticas, tanto de seus conteúdos quanto dos contextos políticos e econômicos de sua produção. (BÉVORT; BELLONI. 2009. p.1086).

Em 1982, na Alemanha, durante o Simpósio Internacional sobre Educação para os Media, da Unesco, foi aprovada uma declaração, conhecida por Declaração de Grunwald, por 19 países que reconheciam a importância das mídias e a obrigação do sistema educacional de cada país em praticar a cidadania, ajudando suas populações a entenderem criticamente o que era veiculado pelos conteúdos midiáticos. Não houve apoio ou condenação ao poder que as mídias exerciam, contudo, houve o reconhecimento do impacto que essas mídias tinham sobre crianças, jovens e adultos, muito embora a Declaração de certa forma se preocupasse com a construção de uma consciência mais crítica em crianças e jovens.

O documento de 1982 “reconhece a enorme importância das mídias na vida cotidiana em todas as esferas sociais e não condena nem aprova seu ‘incontestável poder’” (BÉVORT; BELLONI. 2009, p.1087). E é nesse reconhecimento que reside a compreensão de que as mídias não são apenas meios de comunicação de massa a serem enxergados de forma crítica, mas são também meios de expressão da opinião e da criatividade pessoal que são necessários assegurar a todos os cidadãos.

Neste estudo, reconhece-se as duas dimensões que a mídia-educação possui: a de objeto de estudo - que faz uma leitura crítica das mídias - e a dimensão como ferramenta pedagógica, que uma vez associada às tecnologias da infor-

mação da atualidade desempenham papel de ferramenta de planejamento de educação.

Mas o enfoque da presente pesquisa se volta para a primeira dimensão, enquanto observadora dos meios e da sua utilização, definida a seguir:

A mídia-educação visa a suscitar e incrementar o espírito crítico dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) face às mídias, visando a responder às questões: como as mídias trabalham; como são organizadas; como produzem sentido; como são percebidos pelos públicos; como ajudar estes públicos a bem utilizá-las em diferentes contextos socioculturais? Seu objetivo essencial é desenvolver sistematicamente o espírito crítico e a criatividade, principalmente das crianças e jovens, por meio da análise e da produção de obras midiáticas. Visa a gerar utilizadores mais ativos e mais críticos que poderiam contribuir à criação de uma maior variedade de produtos midiáticos. (BÉVORT; BELLONI. 2009, p.1090)

Pensando nesse modo de incrementar o espírito crítico dos indivíduos – embora reconheça-se que a mídia-educação volta-se, em países desenvolvidos, especialmente para a formação de crianças e jovens por fazerem parte de uma geração apta a criar os seus próprios espaços midiáticos na Sociedade da Informação¹ – trabalha-se, neste estudo, com a mídia-educação de uma forma mais ampla incluindo não só crianças e jovens, mas principalmente os adultos que possuem, em sua maioria, uma trajetória mais densa de vivências, mas que muitas vezes não apropriaram conteúdos de maneira crítica.

Nesta esfera, pretende-se estabelecer uma relação entre os conteúdos sobre empreendedorismo tratados pelo jornalismo econômico local e a mídia-educação.

1 Sociedade cuja principal atividade econômica é a informação (MELO, apud STRAUBAHAAR; ROSE. 1995). Sociedade em que mídia, telecomunicações e informática convergem. Marcada pelo avanço da internet, trata-se de uma sociedade em que a informação circula independentemente, dos limites geográficos, de tempo, culturais, políticos, nacionais ou locais (PERUZZO, 2002, p.46).

O Jornalismo Econômico local como mídia de análise: estudo sobre o empreendedorismo regional

Considerando o contexto da Sociedade da Informação nos últimos tempos, especificamente nos últimos 15 anos, a internet foi um meio revolucionário frente às formas de comunicação. No entanto, sua ascensão não significou a eliminação ou superação dos meios de comunicação de massa tradicionais (PERUZZO, 2002, p. 46).

Esses dispositivos, cujo tradicionalismo os faz conhecidos ao longo do tempo, continuam gerando novas formas de perceber a realidade, funcionando como instituições de socialização, como escolas paralelas, por vezes, mais interessantes e atrativas que a instituição escolar (BÉVORT; BELLONI. 2009, p.4).

Refletindo sobre o jornal impresso local como uma dessas mídias capazes de despertar a criticidade na população que o lê, como estará sendo desempenhada, portanto, essa função crítica na construção de um tema como o do empreendedorismo regional que é tão significativo para o desenvolvimento das cidades? Como estará sendo o impulsionamento desse espírito crítico nos cadernos de economia regionais que tanto se responsabilizam pelas pautas sobre empreendedorismo local?

De acordo com Cicconi (2013), o empreendedorismo vem ganhando importância na economia brasileira e no desenvolvimento regional, além de sua inserção, enquanto disciplina nas grades curriculares, contribuir com a cultura empreendedora. O jornal também é um meio de disseminar essa cultura.

Segundo pesquisa realizada pelo Sebrae² (2013) para conhecer onde os empreendedores do Estado de São Paulo buscavam informação, o jornal impresso aparece como a quarta mídia mais acessada por empreendedores e isso representa 35% do total de entrevistados na pesquisa.

Nesse contexto do empreendedorismo, destacam-se a participação de pequenas e médias empresas que podem desenvolver sistemas de produção e em-

2 Pesquisa “Veículos de comunicação: onde os empreendedores buscam informação?”. Projeto: Hábitos de Consumo de Veículos de Comunicação. Disponível em: <https://goo.gl/ZEJzzy>. Acesso em 24 de jun. de 2017

prego de mão de obra e matéria prima que não sufoquem os recursos locais e consigam, ainda, promover, entre a comunidade, formas de resistência ao domínio de grandes corporações que trazem aspectos dominantes dos países e/ou cidades onde estão suas matrizes (CICCONI, 2013, p. 6).

O jornal impresso é ainda a mídia mais acessada aos domingos³, dia da semana que sugere um pouco mais de tempo para dedicação às leituras. Entre os entrevistados que preferem o jornal, 68% deles escolhem ler o caderno de economia para se informar sobre gestão e comportamento de seus negócios. Visualiza-se, dessa maneira, um protagonismo do caderno de economia no empreendedorismo regional e associado a esse campo estão as pequenas e médias empresas que apresentam elevado potencial gerador de empregos, trabalho e renda.

Outro aspecto que revela a importância da criticidade proposta pela mídia-educação no estudo da mídia impressa é que o jornal, segundo Thompson (1999), propõe um tipo de interação a que o autor define como quase-mediada, uma vez que:

Elas cria um certo tipo de situação social na qual os indivíduos se ligam uns aos outros num processo de comunicação e intercâmbio simbólico. Ela é uma situação estruturada na qual alguns indivíduos se ocupam principalmente na produção de formas simbólicas para outros que não estão fisicamente presentes, enquanto estes se ocupam de receber formas simbólicas produzidas por outros a quem eles não podem responder, mas quem podem criar laços de amizade, afeto e lealdade. (THOMPSON, 1999, p. 80).

Isso quer dizer que no jornal é comum o leitor se apropriar dos significados inseridos no conteúdo que, muitas vezes, provém da percepção do jornalista, das fontes, dos dados. E essa apropriação sem determinadas reações do leitor, como a criticidade ou a reflexão, corrobora em criar certa simpatia pelo conteúdo tal como é exposto, sem mais questionamentos pelo leitor.

3 A pesquisa se encarregou de apresentar este dado.

A interação quase-mediada é classificada como monológica, produzida para um número indefinido de receptores. Uma vez que esses não apresentam sensibilidade crítica ou não sejam levados a pensar criticamente pelo conteúdo, não conseguem reagir à informação nesse sentido, visto que dificilmente o leitor vai exigir um respaldo de quem produz o conteúdo que ele está lendo.

Thompson (1999) aplica a definição de interação quase-mediada na mídia televisiva, mas aqui se faz a comparação com o jornal impresso. Para ele, na quase-interação, os interlocutores são aptos e geralmente obrigados a levar em consideração as respostas alheias e a modificar suas subsequentes ações e expressões à luz dessas respostas. A monitorização reflexiva das respostas alheias não é uma característica constitutiva desse tipo de interação (THOMPSON, 1999, p. 89-90), percebida e aplicada, inclusive, no jornal impresso.

Sem a leitura crítica, há um risco maior de imobilidade argumentativa diante da informação e isso pode interferir, inclusive, na cidadania e nas ações empreendedoras ao pensar o tema deste estudo. Consequentemente, isso também impacta no desenvolvimento local da cidade.

Metodologia de pesquisa

O presente estudo considera a importância da criticidade em crianças, jovens e adultos proposta pelo conceito de mídia-educação, em sua forma mais ampla e explorado pelas autoras Bévort e Belloni (2009) para analisar como é fundamentado o tema do empreendedorismo na mídia impressa regional.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória e descritiva, cujo procedimento é bibliográfico e documental. Segundo Santaella (2006, p.147), a pesquisa exploratória:

[...] é uma espécie de prévia da pesquisa que tem por finalidade ampliar as informações do pesquisador sobre o assunto da sua pesquisa, tendo em vista seu aprimoramento rumo à elaboração de um projeto de pesquisa. A descritiva limita-se a descrever, analisar e classificar fatos, sem que o pesquisador nelas interfira.

Acredita-se que esse tipo de pesquisa contribua para proporcionar “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2007). Dessa forma foram selecionadas 23 reportagens de capa⁴ do caderno de economia do *Jornal da Cidade* de Bauru, veiculadas exclusivamente aos domingos e coletadas de janeiro a meados de junho de 2017. A escolha do caderno de economia está relacionada ao protagonismo do empreendedorismo local nesta seção, cuja leitura é frequente entre os empreendedores de acordo com a pesquisa do Sebrae (2013) “Veículos de comunicação: onde os empreendedores buscam informação?”.

Além disso, Bauru registrou em 2017, aproximadamente, 44.555 micro e pequenas empresas⁵, o que pressupõe um aumento não só no número de organizações, mas também na busca de informação por elas entre as mídias locais, como o jornal impresso, representado neste estudo pelo *Jornal da Cidade*.

O tema empreendedorismo é explorado, pois compreendê-lo significa identificar oportunidades para organizações e para as pessoas que fazem parte delas. Ser empreendedor significa ter capacidade de iniciativa, imaginação fértil para conceber ideias, flexibilidade para adaptá-las, criatividade para transformá-las (CICCONI, 2013).

E é nesse ponto que há uma convergência com a importância e aplicação da mídia-educação, pois para ser capaz de pôr em prática todas essas ações a que o autor se refere é necessária informação, como insumo primeiro, que legitime o direito à liberdade de expressão dos empreendedores que acessam os cadernos de economia do jornal impresso.

Além disso, é preciso olhar para informação de forma questionadora e reflexiva para que ela implique positivamente nas decisões de quem lê o conteúdo. Foram listadas 23 reportagens selecionadas, a partir dos critérios: tema empreendedorismo; regionalidade; cruzamento de dados e fontes.

4 As reportagens de capa foram escolhidas, pois as demais reportagens do caderno têm caráter patrocinado de acordo com verificação junto aos editores do *Jornal da Cidade*.

5 Dados do Empresômetro MPE, vinculado ao Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação (IBPT).

Verifica-se, a partir dos critérios, se cada reportagem diz respeito ou não ao tema do empreendedorismo e como esse tema é explorado; se o foco da pauta é ou não regional, visto que 35% dos empreendedores paulistas se informam por jornais impressos locais (SEBRAE, 2013) e, ainda, se o conteúdo das reportagens cruzam dados e fontes jornalísticas a ponto de permitir ao leitor questionamentos, indagações, críticas e observações que não se resumam apenas a se apropriar de informações “alheias” (THOMPSON, 1999). A síntese da análise está disposta na tabela 1:

Tabela 1 – Número de reportagens de capa de acordo com critérios de análise

Data	Título	Tema empreendedorismo	Foco Regional	Cruzamento de dados e fontes
01/01	Brasil e Estados Unidos Experimentam incertezas	SIM	NÃO	NÃO
08/01	Ganhe o primeiro milhão antes dos 30	NÃO	NÃO	SIM
15/01	Mulheres poupam menos que os homens	NÃO	NÃO	NÃO
22/01	Poupança: o investimento preferido dos brasileiros	NÃO	NÃO	NÃO
29/01	Empreender exige planejamento	SIM	NÃO	SIM
05/02	Saiba o que faz um imóvel se valorizar	NÃO	SIM	NÃO
12/02	Mercado brasileiro de perfumes movimentou 5,7 bilhões de dólares	NÃO	NÃO	NÃO
19/02	Saiba como evitar negócios de moda	SIM	NÃO	SIM
26/02	Contribuição mínima de 25 anos preocupa	NÃO	NÃO	SIM
05/03	Só o crédito para aposentados cresce	NÃO	NÃO	NÃO
12/03	FGTS: avalie a possibilidade de investir	NÃO	NÃO	NÃO

19/03	Mudança de casa requer bom planejamento	NÃO	NÃO	NÃO
26/03	Veganismo cresce no Brasil	SIM	NÃO	SIM
02/04	Número de novos exportadores cresce 308% na região	SIM	SIM	SIM
09/04	Primeira-dama da Peugeot no Brasil	NÃO	SIM	NÃO
16/04	Franqueado de buffet infantil comemora evolução	SIM	SIM	SIM
23/04	Geração do milênio quer estabilidade	NÃO	NÃO	SIM
30/04	Mercado de trabalho dá sinais de recuperação no emprego e renda	NÃO	NÃO	SIM
07/05	Queda da inflação melhora renda	NÃO	NÃO	SIM
14/05	Gocil lança sistema inovador em segurança privada	SIM	SIM	NÃO
21/05	Automóveis que rodam pelo país estão mais velhos, aponta estudo	NÃO	NÃO	NÃO
04/06	Jovens brasileiras querem empreender	SIM	NÃO	SIM
11/06	Bauru Shopping anuncia ampliação	SIM	SIM	NÃO
TOTAL	23	S= 9 / N= 14	S=6 / N=17	S=11 / N=12

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Resultados e discussões

A partir do levantamento de dados e análise das reportagens, verifica-se que o tema empreendedorismo é pautado nos cadernos de economia do *Jornal da Cidade* de Bauru, pois, dentro de um mês, ao menos uma vez, esse tema apareceu aos domingos. O empreendedorismo como pauta pode estar relacionado ao que Kucinsky (2000) chama de “ideologização da cobertura macroeconômica”, uma vez que esse tipo de apuração expandiu a atuação de

um jornalismo de negócios, preocupado essencialmente com a dinâmica das grandes organizações.

No entanto, ao tentar caracterizar o tipo de empreendedorismo, como demanda um dos objetivos desse estudo, identifica-se a baixa recorrência do empreendedorismo regional nas reportagens.

Como apresentado na tabela, apenas quatro reportagens entre as nove classificadas no tema “empreendedorismo” apresentam o tema empreendedorismo regional. E todas as vezes que essas reportagens apareceram, remeteram a um empreendedorismo de grandes negócios, atrelado a grandes investimentos e empresas de grande porte. Pode-se identificar um deslumbramento do tema empreendedorismo voltado para as grandes organizações, como observa-se em:

1. “Número de novos exportadores cresce 308% na região” – a reportagem revela o número de empresas de Bauru e região que ingressaram no mercado internacional e reforça a importância dos mais de mil empreendimentos que cresceram. No entanto, não especifica a que ramo pertencem esses negócios e que impacto geram, especificamente, para a cidade. A notícia positiva se apoia muito mais no fato de “crescer” por si só, do que apontar os sujeitos desse crescimento, bem como o segmento a que pertencem.
2. “Franqueado de buffet infantil comemora evolução” – essa notícia também apresenta um novo empreendimento para Bauru e logo no início da reportagem revela que “desafios foram superados”, mais uma vez, apoiando-se na ideia de que o sucesso venceu. Contudo, é uma reportagem que menciona a importância do desenvolvimento local, na seguinte passagem: “os fornecedores do cardápio Casa X de Bauru hoje são da própria cidade, o que facilita a organização dos eventos e valoriza a mão de obra local”.
3. “Gocil lança sistema inovador em segurança privada” – a reportagem anuncia uma conquista da empresa *Gocil* que atua em Bauru. O conteúdo não se preocupa em problematizar o uso de sistemas de segurança por

exemplo. Pelo contrário, trata o avanço dessa empresa como elogioso e o promove sem contraposição de fontes e dados.

4. “Bauru Shopping anuncia ampliação” – a notícia de novas instalações no *Bauru Shopping*, o primeiro e mais antigo shopping da cidade, cita novas lojas que serão inauguradas no centro de compras. Além disso, as fontes utilizadas afirmam um “excelente momento”, mas não há contraposição a essa ideia.

Especificamente nessas reportagens, classificadas ao tema empreendedorismo regional, todas constroem uma imagem do empreendedorismo associado a palavras como: crescimento, evolução, inovação e ampliação. Todas em um sentido muito positivo e deslumbrante.

Contudo, nota-se que tal realidade não contempla o contexto das micro e pequenas empresas no que diz respeito, por exemplo, ao faturamento dessas organizações, já que segundo a Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas, uma empresa de pequeno porte tem faturamento anual entre R\$ 360 mil e R\$ 4,8 milhões; uma microempresa tem faturamento anual até R\$ 360 mil e um microempreendedor individual alcança faturamento anual até R\$ 81 mil. O empreendedorismo pautado pelas reportagens traduz realidades que não correspondem a essa perspectiva de faturamento como observado na reportagem “Mercado brasileiro de perfumes movimentou 5,7 bilhões de dólares”.

E uma vez não contemplando inviabilizam a tomada de decisões, aquelas citadas por (CICCONI, 2013) que se relacionam ao “ser empreendedor”. Sem a informação pertinente para a tomada de decisões, o exercício de cidadania proposto pela mídia-educação durante a leitura é desabilitado.

Confere-se, assim, que além do jornal possuir sua característica monológica que empresta ao público leitor respostas alheias (THOMPSON, 1999) sem uma interação dialógica, o próprio conteúdo do caderno de economia analisado privilegia um direcionamento do empreendedorismo e não abrange um propósito mais crítico, questionador ou reflexivo.

Ainda que a mídia-educação se debruce na formação das novas gerações para que consigam identificar, criticamente, à informação e possam reagir diante

dela, fica a questão se a mídia – em termos de mídia impressa – não poderia incorporar aspectos com os quais se preocupam a mídia-educação, a ponto de antecipar e revigorar o olhar crítico de quem lê.

Os fundamentos da mídia-educação dialogam muito com os princípios do jornalismo, já que, como reforça Traquina (2005), com o jornalismo nasce também o compromisso de vigiar e fiscalizar as origens da informação, configurando assim seu caráter de utilidade pública.

Outro aspecto a ser problematizado nas reportagens analisadas diz respeito ao critério de cruzamento de fontes e dados. As reportagens que não cruzam essas fontes são maioria no material analisado e isso se configura como mais um obstáculo para um leitor-empendedor que está iniciando no assunto, pois a ausência do confronto de dados termina por “conformar” o leitor e pouco instigá-lo à contraposição de ideias e fatos como se atenta a compreensão analítica e crítica proposta pela mídia-educação.

Considerações

A partir da articulação entre o referencial teórico deste estudo e a análise das reportagens do caderno de Economia do *Jornal da Cidade* de Bauru sobre o tema empreendedorismo regional, questiona-se, por fim, como trabalhar os princípios da mídia-educação em mídias tradicionais como o jornal impresso.

Entende-se que os princípios da mídia-educação insurgem quando passa a acontecer a comercialização da informação. Quando ela passa a ser um produto mercadológico seguindo a transformação da industrialização e globalização. E com a Sociedade da Informação que dispõe de tecnologias interligadas, a formação crítica dos cidadãos e cidadãs torna-se ainda mais enfática.

Entretanto, considerando o conceito mais amplo de mídia-educação, bem como a temática do empreendedorismo trabalhada aqui, em meio a esse cenário das Tecnologias da Informação, como fazer com que a criticidade, reflexão, análise e diálogo seja oriunda também da mídia impressa como o jornal?

Ao fazer um recorte do empreendedorismo regional no *Jornal da Cidade* de Bauru e analisar as reportagens por um período de seis meses, é posta à margem a sensibilização de um nicho importante frente ao desenvolvimento re-

gional de Bauru: as micro e pequenas empresas que também se informam por jornais, como reforça a pesquisa do Sebrae (2013).

No caso bauruense, ao procurar por informação, empreendedores de pequenas e médias empresas, deparam-se com um deslumbramento do empreendedorismo e o reforço de grandes investimentos associado ao sucesso de negócio que, muitas vezes, não condiz com a realidade de seu micro ou pequeno empreendimento.

Desse modo, sugere-se averiguar também em pesquisas futuras sobre as forças político-econômicas que se estruturam em mídias como o jornal, uma vez que é papel da mídia-educação não só a formação das competências necessárias para compreensão crítica, mas também cabe a ela a investigação das forças que estão por trás da mensagem. Como defende Peruzzo (2006) a questão não é suprimir as mídias tradicionais. É adaptá-las, inclusive em seu aspecto monológico a que se refere Thompson (1999), pois é esse mesmo aspecto que inviabiliza a reação do leitor no caso do jornal impresso.

Entende-se que instruir crianças e jovens, por exemplo, a olhar criticamente um conteúdo midiático de forma a questioná-lo, pode ser uma tarefa ainda mais instigante e menos complexa se os próprios veículos se encarregarem também disso: de dialogar com o leitor.

Não se exclui o fato também de que há interesses políticos e econômicos por trás da produção de conteúdo do jornal impresso. Os valores do jornalismo não são, necessariamente, a razão de ser das novas mídias (BASILE, 2012). Mas legitimar o jornal impresso como um espaço de produção e disseminação de notícias de forma analítica, crítica, reflexiva e aprofundada pode ser um começo para usar essa mesma mídia como suporte para os princípios com os quais a mídia-educação se preocupa.

Referências

- BRASILE, Sidnei. *Elementos de Jornalismo Econômico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- BAURU, Jornal da Cidade de. Reportagens de capa do Caderno de Economia de janeiro a junho. JC. Bauru. 2017.
- BÉVORT; BELLONI. *Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas*. 109. ed. Campinas: Educ. Soc, 2009. 30 v. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- CICCONI, Eduardo Garbes. *Empreendedorismo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/ZEJzzy>>. Acesso em 24 de jun. de 2017.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- KUCINSKI, Bernardo. *Jornalismo Econômico*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- MELO, José Marques de. *A muralha digital: desafios brasileiros para construir uma sociedade do conhecimento*. São Paulo: Intercom, 2002.
- PERUZZO, Cicilia; BRITTES, Juçara (Org.). *Sociedade da informação e novas mídias: participação ou exclusão*. São Paulo: Intercom, 2002.
- PORTO, Geciane Silveira (Org.). *Gestão de inovação e empreendedorismo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- REPÚBLICA, Presidência da. *Lei Geral das Micro e Pequenas Empresas*. Brasília. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp123.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.
- SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Puc-sp, 2006. Disponível em: <<https://fiampp2014.files.wordpress.com/2011/03/trabalhoresumo-comunicac3a7ao-e-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- SEBRAE. *Veículos de comunicação: onde os empreendedores buscam informação?* 2013.
- SILVA, G. R. A da. *Jornalismo econômico em cenário de crise: o consumidor nas notícias dos portais Exame e G1*. 2017. 157f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (Faac), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2017.
- THOMPSON, John B. *A mídia e modernidade - uma teoria social da mídia*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999

TRAQUINA, Nelson. *Teorias do Jornalismo: A tribo jornalística - uma comunidade interpretativa transnacional*. Florianópolis: Insular, 2005. (Volume II).

TRIBUTAÇÃO, Instituto Brasileiro de Planejamento e. *Empresômetro MPE*. 2017. Disponível em: <<https://www.empresometro.com.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

UNESCO. *Declaração de Grunwald sobre educação para os media*. 1982. Disponível em: <<https://goo.gl/9Csz5V>>. Acesso em: 15 jul. 2017

Sobre as autoras

GABRIELE RODRIGUES ALVES DA SILVA - Jornalista graduada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação (FAAC) da Unesp/Bauru. E-mail: gabrielealves.ras@gmail.com

MARIA EUGÊNIA PORÉM - Pós-doutora em Comunicação pela USP/ECA. Mestre em Comunicação e Doutora em Educação pela UNESP. Professora Assistente no curso de Relações Públicas e professora credenciada no mestrado e doutorado em Comunicação da FAAC/UNESP. Líder do grupo de pesquisa em Comunicação Organizacional, Inovação e Gestão. E-mail: maria.porem@unesp.br.

**IV – Pesquisas sobre a Educomunicação
relacionada à Mídia, ao Meio Ambiente
e ao Desenvolvimento Regional**

Leitura Crítica da Mídia na Perspectiva das Políticas Públicas na Região Sudeste do Brasil

Ana Cristina Spannenberg

Diva Souza Silva

Introdução

O presente artigo visa apresentar os fundamentos processuais de uma pesquisa¹ em desenvolvimento que está vinculada ao Observatório de Mídia e Políticas Públicas e ao PET/CNX/Educomunicação da UFU e tem por objetivo identificar e analisar a cobertura que se faz em relação às Políticas Públicas, na região Sudeste do País, com vistas a propor uma leitura crítica a respeito da mídia. A partir de cinco temas centrais – educação, habitação, saúde, segurança e trabalho e renda – a análise está sendo feita nos dez principais jornais digitais da região Sudeste, por um período de dois anos.

1 Também colaboraram na pesquisa e construção do texto as graduandas de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Anátalia Amorim, Beatriz Ortiz de Camargo e o graduando Pedro Prado, além da mestranda Bianca Mara Guedes e do mestre Neimar da Cunha Alves, que atuaram como bolsistas e colaboradoras no grupo de pesquisa entre 2015 e 2020.

O estudo é um desdobramento de pesquisas anteriores que, desde o ano de 2015, vem tentando delinear as características da cobertura jornalística das políticas públicas em diferentes aspectos. Por meio do procedimento de Análise de Conteúdo (BAUER, 2002) têm-se verificado a frequência das notícias sobre as temáticas pautadas pela mídia, sua abordagem e sujeitos mencionados. Os dados, processualmente, ano a ano, têm sido analisados e, a partir do estudo, espera-se ter fundamentos para propostas de ações de leitura crítica da mídia, voltadas ao público alvo das principais políticas públicas.

O papel dos meios de comunicação no agendamento da temática ‘políticas públicas’ é decisivo. A hipótese de que a mídia pauta a opinião pública, nascida em fins dos anos 1960 entre pesquisadores dos efeitos dos meios de comunicação de massa e denominada Agenda Setting, postula que a mídia “pode não conseguir, na maior parte do tempo, dizer às pessoas o que pensar, por outro lado ela se encontra surpreendentemente em condições de dizer aos próprios leitores sobre quais temas pensar alguma coisa” (COHEN apud WOLF, 2003, p.143-144). Para os seus proponentes,

A hipótese da *agenda-setting* não sustenta que a mídia tenta persuadir [...]. Descrevendo e precisando a realidade externa, a mídia apresenta ao público uma lista de fatos a respeito dos quais se pode ter uma opinião e discutir [...] A asserção fundamental da *agenda-setting* é que a compreensão das pessoas em relação a grande parte da realidade social é modificada pelos meios de comunicação de massa. (SHAW apud WOLF, 2003, p.143 – grifos no original)

Em outras palavras, o que sustenta tal hipótese é que os meios de comunicação de maneira geral influenciam seus públicos indicando os assuntos que devem pautar sua conversação cotidiana. Ao concordar com essa ideia, é possível afirmar que “os veículos noticiosos são mais do que simples canal de transmissão dos principais eventos do dia: constroem e apresentam ao público um pseudo ambiente que condiciona como o público vê o mundo” (MAINENTI, 2012, p.6). Seriam, de tal forma, os meios de comunicação os responsáveis por expor as pessoas a uma série de assuntos que, sem tal mediação, dificilmente seriam acessados.

Sendo, portanto, uma teoria sobre a transferência da saliência/proeminência das imagens dos meios de comunicação sobre o mundo às imagens da nossa cabeça (McCOMBS, 2009), a Agenda-setting é a compreensão de que grande parte da realidade social é fornecida às pessoas pelos media, logo se expõem assim suas opiniões. Além disso, os elementos enfatizados na agenda midiática acabam tornando-se igualmente importantes para o público. (ROSSETO, SILVA, 2012, p.101)

Na presente pesquisa, interessa-nos observar quais os agendamentos adotados pelos meios de comunicação da Região Sudeste no que tange à temática ‘políticas públicas’. No Brasil há estudos já realizados sobre o tema e seu tratamento midiático, sobretudo em algumas temáticas específicas. A Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), por exemplo, em estudo de 2007, identifica que na cobertura dos 54 principais jornais diários do país no ano de 2005, entre as notícias que tratam da infância, apenas 16% aborda o tema pelo ponto de vista das políticas públicas (CANELA, 2008a, p.92-93).

Os pesquisadores apontam alguns avanços, com a lenta inserção de temas sociais na agenda midiática (MOTTA, 2008), mas não comemoram tais alterações, porque os enfoques de tais notícias ainda indicam um tratamento pouco voltado à contextualização humana e a apresentação de alternativas.

Apesar de todas as conquistas, as estatísticas seguem sendo desfavoráveis à cobertura destas temáticas. Pesquisa realizada pela ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância, 2003), em 716 notícias veiculadas em 56 jornais brasileiros, revelou que a grande maioria deles publica, em média, cerca de uma matéria a cada dois dias sobre temas como pobreza e miséria, fome, desnutrição, exclusão, desigualdade, desenvolvimento humano, políticas compensatórias, assistencialismo, geração de renda e outros assuntos afins. Nos textos que tinham como foco essas questões, a ênfase estava no crescimento econômico como solução, não no desenvolvimento social e humano. Menos de 1% falava em desenvolvimento local, integrado e sustentável. (MOTTA, 2008, p. 334-335)

Em tal contexto, os meios de comunicação atuariam como elementos de manutenção de uma ordem estabelecida, na qual apenas as chamadas “anomalias” devem ser informadas.

Para essa concepção funcionalista, a sociedade é um organismo que tem partes doentes que precisam ser tratadas. À imprensa, caberia identificar o pedaço enfermo para que ele seja curado ou extirpado e, assim, salve o resto do corpo. [...] É natural, portanto, que a reduzida agenda da imprensa gravite sempre em torno dos mesmos temas e do mesmo tipo de enfoque, reverberando escândalos e denúncias, mas deixando de tocar em questões realmente importantes, justamente aquelas que são tão caras à agenda social. (CANELLAS, 2008, p.106)

Diante de tal contexto, entende-se que há necessidade de monitoramento da mídia no tratamento de tais temáticas, colaborando para que essa tenha caráter mais responsivo e dialógico com os atores sociais envolvidos e interessados (CANELA, 2008b).

As pesquisas anteriores² sobre a temática, entre outros resultados, gerou o desenvolvimento de um modelo de monitoramento e um sítio abrigando o Luminar – Observatório de Mídia e Políticas Públicas (observatorioluminar.org). O objetivo da presente pesquisa é dar continuidade ao monitoramento que já vem sendo realizado pelo Luminar, bem como ampliar seu escopo, somando à análise da mídia a proposição de ações de leitura crítica voltadas aos sujeitos diretamente envolvidos com as políticas públicas estudadas. Numa aproxima-

2 O projeto “Políticas Sociais em Pauta – Construção de um Modelo de Monitoramento da cobertura sobre políticas sociais na mídia de Uberlândia” foi contemplado pelo Edital Fapemig 01/2015 – Demanda Universal e foi concluído com êxito; o projeto “Políticas Sociais em Pauta – Mapeamento de notícias sobre políticas sociais na mídia de Uberlândia/MG” foi contemplado pelo edital Edital 01/2015 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UFU e desenvolvido entre julho de 2015 e junho de 2016. Ambos foram coordenados pela Profa. Dra. Ana Cristina Spannenberg e desenvolvidos em parceria com o PET Conexões de Saberes FACED/UFU, atualmente sob a coordenação da Profa. Dra. Diva Souza Silva.

ção com os princípios educ comunicativos de uma educação midiática é que se pretende o desenvolvimento.

A cidadania está ligada à prática de reivindicação e apropriação de espaços e de direitos, segundo Mazini-Covre (2001) e o conhecimento desses direitos deve ser cada vez mais socializado entre a população. O papel dos observatórios de mídia, nesse caso, pode ser fundamental no que diz respeito não só a democratização da informação, mas a uma formação de sujeitos que possam compreender e lidar melhor com os meios de comunicação e suas mensagens; sujeitos autônomos, críticos que possam ter uma inserção mais transformadora na sociedade. (PARENTE, PINTO, 2017, p.426).

Embora existam poucos estudos registrados, sobretudo entre pesquisas da área da comunicação no Brasil, a origem dos observatórios de mídia, tal como os conhecemos hoje não é consensual. Alguns autores atribuem sua criação ao impacto da popularização dos observatórios astronômicos, entre os séculos XVIII e XIX, e à ampliação do uso de dados estatísticos por órgãos governamentais (ALBORNOZ, HERSCHMANN, 2006, p.2). Ainda que possamos definir os observatórios de diferentes maneiras, especialmente os observatórios sociais, está se considerando aqui como “organismos auxiliares, colegiados e integrados de forma plural, que têm a função de facilitar o acesso público à informação de qualidade e propiciar a tomada de decisões por parte das autoridades responsáveis” (MAIORANO, 2003).

Em geral, a função desses observatórios estaria associada às seguintes atividades: a) recopilação e elaboração de bases de dados; b) metodologias para codificar, classificar e categorizar informações; c) conexão entre pessoas e organizações que trabalham em áreas similares; d) aplicações específicas de novas ferramentas técnicas; e) análise de tendências/publicações (PNUD-Panamá, 2004).

Ao tratar especificamente sobre os observatórios de mídia, a origem destas instituições é situada por Cunha (2011) como uma decorrência da consolidação dos grandes conglomerados de mídia, especialmente a partir de fins dos anos

1970 e início dos anos 1980. Sua proposta é vinculada a uma crítica aos fluxos unidirecionais dos meios de comunicação de massa e à ideia de democratização da comunicação.

Ao dominar a distribuição da informação, um grupo pequeno de empresas possui controle também sobre os mecanismos de disseminação de uma ordem que o privilegia. É daí que advém a importância do questionamento dessa ordem, da democratização da comunicação e do acompanhamento, análise e crítica da mídia. (CUNHA, 2011, p.7)

O autor aponta como um dos principais marcos dessa crítica o relatório MacBride produzido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e divulgado em 1980, que denunciava uma espécie de “neocolonização cultural”, cujo fluxo poderia ser percebido do hemisfério norte para o hemisfério sul, o que demonstrava o peso do agendamento midiático (CUNHA, 2011, p.7).

Em continuidade a tal perspectiva, os processos de privatização e desregulamentação das telecomunicações que marcam a década de 1990 acabaram reforçando os conglomerados de comunicação, com poucos grupos controlando grande parte dos veículos de produção de conteúdo. O pensador francês Ignácio Ramonet, no final da década previu o impacto que esses movimentos teriam sobre a livre circulação da informação:

O objetivo visado por cada um dos titãs da comunicação é tornar-se o interlocutor único do cidadão. Querem poder proporcionar-lhe afinal notícias, dados, lazer, cultura, serviços profissionais, informações financeiras e econômicas; e desta forma colocá-lo em conexão com todos os meios de comunicação disponíveis – telefone, modem, fax, visio-cablagem, televisor, Internet. (RAMONET, 1998, p.124-125)

Este é o contexto no qual surgem os observatórios da mídia. Albornoz e Herschmann, ao pesquisar sobre observatórios ibero-americanos, apontam que a maioria daqueles que conseguiram identificar surgiram na segunda metade da década de 1990 (2006, p.3). Conforme Cunha, seu surgimento neste contexto

define suas características: “a ação dos observatórios junto à mídia busca limitar a prioridade econômica do lucro máximo e tenta instituir o interesse social em seus conteúdos” (2011, p.9).

Assim estruturados, os observatórios de mídia se constituem como instituições diretamente relacionadas à ideia de uma sociedade democrática, possibilitando a ampliação da participação cidadã nas decisões sociais. A existência dos observatórios impulsiona a comunicação democrática, seja capacitando profissionais da área ou desenvolvendo a pedagogia crítica junto ao público receptor. O objetivo deles é que suas demandas sejam concretizadas em leis, instituições e políticas públicas. Para que isso ocorra, é preciso também a conscientização do público para a importância da temática; sobretudo, em um país onde existem leis que não são acatadas. (REBOUÇAS, CUNHA, 2010, p.87)

Assim, após estudar 77 observatórios de mídia em 23 países, Rebouças e Cunha (2010) identificaram cinco principais “possibilidades” que as práticas desenvolvidas nesse tipo de estrutura podem permitir:

Observação (análises científicas com finalidade de produzir material especializado com pretensões de objetividade); Fiscalização (investigação com finalidade de produzir provas visando sanções); Reflexão (fóruns, grupos com finalidade de proposição a respeito das políticas de comunicações e sobre as condições atuais dos conteúdos, de sua produção, distribuição e consumo); Informação (geralmente é resultado das práticas de observação, fiscalização e reflexão, porém, aqui, há uma mudança na direção do fluxo informativo; é o canal de comunicação do observatório com a sociedade; compreende a produção e publicação de conteúdo especializado, a organização de congressos e seminários etc; é comum a todos os observatórios, já que a própria página da internet serve como veículo informativo); e, Intervenção (com finalidades de capacitação, educação, mobilização e ações na área das comunicações). (REBOUÇAS, CUNHAS, 2010, p.91)

O Luminar – Observatório de Mídia e Políticas Públicas foi criado dentro dessa concepção de democratização da comunicação. Por esse motivo, além de trazer análises sobre o conteúdo publicado pela mídia, também pretende apresentar informações e propostas de reflexão e intervenção, adequando-se às principais características de um observatório, conforme propõem Rebouças e Cunha (2010, p.91).

Esse é o contexto no qual a presente pesquisa se insere para que possa analisar a Leitura Crítica da Mídia na perspectiva das Políticas Públicas.

Políticas Públicas

A área de estudos e pesquisas relacionada ao tema de políticas públicas remete à tradição europeia que se concentrou mais na análise sobre o Estado e suas instituições, do que na produção dos governos, como aborda Celina Souza (2006). Nesse contexto reconhece-se a área como papel do Estado. Já nos EUA a área de políticas públicas surge na academia sem muita relação com o papel do Estado, dando ênfase direta sobre a ação dos governos.

Podemos identificar alguns pais fundadores da área de políticas públicas e destaca-se Harold Laswell (1936) que utiliza a expressão *policy analysis* (análise de política pública), nos anos 1930, aproximando conhecimento científico com a produção empírica dos governos. Souza afirma que a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas, como pressuposto analítico, é o de que “(...) em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes”. (2006, p.22). Dessa perspectiva, compreendemos as políticas públicas como aquelas ações que fazem parte da responsabilidade estatal desde a constituição dos Estados Modernos.

Não há uma única e melhor definição de Políticas Públicas, mas Souza (2006) identifica que, do ponto de vista teórico-conceitual, “a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (p.25). Hofling (2001) enfatiza que políticas públicas são entendidas como o “Estado

em ação”, implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Em síntese, políticas públicas são ações sob responsabilidade do Estado, decorrentes de garantias constitucionais e que ultrapassam ações de governos específicos. Sua oferta e qualidade devem ser fiscalizadas e cobradas pelos cidadãos e cidadãs. A mídia, sobretudo em sociedades democráticas, deve desempenhar papel decisivo nesse acompanhamento, por isso suas ações devem ser observadas com cuidado.

Caldas (2011) chama a atenção sobre a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da mídia.

A mídia é, sem dúvida alguma, um importante agente no desenvolvimento de uma cidadania ativa, em que a ação transformadora seja um passo natural à formação de uma consciência individual e coletiva (...) para a formação plena da cidadania. (p. 26)

Entende-se, ainda, que há necessidade de monitoramento da mídia no tratamento de tal temática, colaborando para que essa tenha caráter mais responsivo e dialógico com os atores sociais envolvidos e interessados (CANELA, 2008b). Ao observar a cobertura política dos principais meios de comunicação, é possível identificar uma prioridade à política partidária e à personalização das ações: “[...] a troca de ministros, as negociações com parlamentares e as questões de interesse humano envolvendo políticos profissionais têm espaço garantido, dado que todos são entendidos como elementos do que se pode chamar de política” (CANELA, 2008b, p.25-26). Já as políticas públicas, dificilmente ocupam as páginas das editoriais de política e acabam dispersas por outras editoriais ou dependem da interpretação e capacitação dos jornalistas que constroem as notícias.

Assim, a violência só passa a ser entendida como questão de política pública quando sai dos cadernos policiais, sendo, portanto, coberta por repórteres diferenciados das redações, e à medida que as personagens são membros dos executivos estaduais, municipais ou federal diretamente ocupados das políticas de segurança públi-

ca, ou quando especialistas se dedicam ao tema, tratando-o como um fenômeno social, cultural e político, até mesmo de saúde pública. De resto, o assunto continua sendo explorado fortemente como crime que o indivíduo *x* cometeu contra o indivíduo *y*. Onde está a política neste contexto? (CANELA, 2008b, p.26).

Diante desse cenário, é preciso ressaltar que acreditamos e esperamos contribuir para que os resultados do presente estudo ajudem a refletir sobre as políticas públicas e suas coberturas, estabelecendo um olhar mais crítico da sociedade sobre a mídia, mas também, quem sabe, possibilitem um fazer mais reflexivo do jornalismo pelos veículos.

O Estudo

O presente estudo propõe-se a observar a cobertura jornalística das políticas públicas pelos principais veículos digitais da grande mídia na Região Sudeste do Brasil. Segundo Celina Souza (2006), as políticas públicas tornaram-se tema de atenção, sobretudo, a partir da política de contenção de gastos públicos e mudanças de posicionamento para um ajuste fiscal e medidas para contornar a inflação que surgem com o pós-guerra. Tal preocupação torna-se ainda mais relevante em países em desenvolvimento. No Brasil, as pesquisas sobre o tema sofrem um grande crescimento a partir da década de 1990.

A emergência, relativamente recente da pesquisa em políticas públicas no Brasil e a popularização do tema requerem um esforço para tornar mais claras algumas questões a ela relacionadas. Esse esforço é também necessário porque a literatura sobre políticas públicas tem sido pouco traduzida no Brasil, assim como sua aplicação empírica ainda é relativamente escassa, inclusive nos trabalhos acadêmicos. (SOUZA, 2006, p. 12).

Observar como as políticas públicas são pautadas pela mídia é, portanto, um desafio que vai ao encontro dessa tendência, ajudando a ampliar as pesquisas na área e reforçando a ideia de que a mídia pode colaborar para fiscalização das ações do Estado. Um observatório de mídia funciona como uma entidade que

monitora e reúne dados sobre o conteúdo publicado pelos veículos. Contudo, seu caráter estreitamente vinculado aos ideais de uma comunicação democrática, amplia muito seu escopo de ação:

Tais observatórios acabam introduzindo a participação política na vida das pessoas, aglutinando-as em torno de um interesse comum. Ao fazer parte da experiência de reflexão e proposição na formulação das políticas públicas, os observatórios estimulam a tomada de consciência e a participação política em outros campos de interesse. É uma forma de aprofundar a democracia por meio da participação. (REBOUÇAS, CUNHA, 2010, p.87)

Em busca de uma conceituação dos observatórios de mídia, encontramos sua relação direta com os chamados Sistemas de Responsabilização da Mídia, ou MAS, do inglês, *Media Accountability System* (BERTRAND apud CUNHA, 2011, p.22). Os MAS são mecanismos que funcionam como “[...] respostas civis ao domínio mercadológico e ao enfraquecimento da regulamentação dos meios de comunicação de massa” (CUNHA, 2011, p.22).

Quanto ao objetivo dos observatórios de mídia, vale destacar sua relação direta com a proposta de uma sociedade democrática, que percebe essas instituições como instrumentos para ampliação da participação cidadã nas decisões sociais.

A existência dos observatórios impulsiona a comunicação democrática, seja capacitando profissionais da área ou desenvolvendo a pedagogia crítica junto ao público receptor. O objetivo deles é que suas demandas sejam concretizadas em leis, instituições e políticas públicas. Para que isso ocorra, é preciso também a conscientização do público para a importância da temática; sobretudo, em um país onde existem leis que não são acatadas. (REBOUÇAS, CUNHA, 2010, p.87)

Os resultados que já vem sendo levantados pelo grupo de estudo e pesquisa ao longo dos últimos anos, e reforçam a importância da pesquisa. Os resultados obtidos na coleta de notícias do ano de 2018 demonstram um ano bastante

atípico, até mesmo no volume de notícias identificadas. Ao total, foram 5.236 notícias nos 10 jornais digitais da região Sudeste. Destas, 1.012 sobre educação, 380 sobre habitação, 950 sobre saúde, 2.077 sobre segurança e 817 sobre trabalho e renda (Quadro 01). Tais dados apontam a necessidade de continuar a se debruçar sobre essa cobertura de modo a entendê-la e fazê-la compreensível aos sujeitos por ela implicados.

Quadro 01 – Notícias por política por mês em 2018 – Região Sudeste

	Educação	Habitação	Saúde	Segurança	Trabalho e renda	TOTAL
Jan	77	45	49	106	96	373
Fev	55	19	68	260	37	439
Mar	49	20	62	182	53	366
Abr	62	13	75	118	76	344
Mai	45	51	57	116	30	299
Jun	57	28	71	139	32	327
Jul	62	18	95	122	54	351
Ago	122	39	75	192	95	523
Set	132	34	98	152	68	484
Out	111	39	111	228	88	577
Nov	162	48	121	281	87	699
Dez	78	26	68	181	101	454
TOTAL	1.012	380	950	2.077	817	5.236

Fonte: Luminar, 2020.

O Processo

O presente estudo, como já mencionado, tem observado a cobertura do tema políticas públicas nos veículos de mídia com produção jornalística nos dez principais jornais digitais da região sudeste do Brasil. Para tanto, optamos pela utilização da Análise de Conteúdo como método de pesquisa. A análise de conteúdo (AC), especificamente aplicada ao texto, “[...] faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma

técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (BAUER, 2002, p.190).

No âmbito dos estudos de jornalismo, vale destacar que a AC é entendida como metodologia eficaz para uma série de observações. “Pode ser utilizada para detectar tendências e modelos de análise de critérios de noticiabilidade, enquadramentos e agendamentos”, conforme destaca Herscovitz (2007, p.123). A pesquisadora também frisa que esse método é eficaz para identificarmos os sentidos construídos, o que vai de encontro às críticas de que a Análise de Conteúdo resultaria em pesquisas com resultados quantitativos e superficiais.

Os pesquisadores que utilizam a análise de conteúdo são como detetives em busca de pistas que desvendem os significados aparentes e/ou implícitos dos signos e das narrativas jornalísticas, expondo tendências, conflitos, interesses, ambiguidades ou ideologias presentes nos materiais examinados. (HERSCOVITZ, 2007, p.127)

Martin Bauer propõe dois momentos para a realização da Análise de Conteúdo. O primeiro abarca a definição e amostragem das unidades de texto (BAUER, 2002, p.196). Nesse momento, deve ser definido o recorte da amostra, que pode ser aleatório ou sistemático e escolhidas as unidades da amostragem (aparato físico) e de registro (sintáticas, proposicionais ou temáticas/semânticas).

O segundo momento engloba os processos de definição de categorias e codificação. “A codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa” (BAUER, 2002, p.199). Esse é o momento no qual se utilizam as bases conceituais para construção dos valores da pesquisa que serão observados no *corpus*.

Em nossa proposta, a amostra inicial foi composta por todas as publicações do ano de 2018, nos dez principais jornais digitais da Região Sudeste. Foram selecionados os 10 principais veículos jornalísticos em circulação digital de

acordo com os dados da Associação Nacional de Jornais³: Folha de São Paulo (SP), O Globo (RJ), O Estado de São Paulo (SP), Super Notícia (MG), Estado de Minas (MG), O Tempo (MG), Extra (RJ), Valor Econômico (SP), Hoje em Dia (MG) e A Gazeta (ES).

No primeiro momento da pesquisa foi realizada a coleta de dados. Para a operacionalização da coleta adotou-se o sistema de monitoramento do Google Alertas, já utilizado com eficácia nos estudos preliminares da equipe. Outras possibilidades foram testadas e optou-se por essa ferramenta por permitir a busca direcionada em sítios específicos e dentro de um período de tempo pré-determinado. As unidades de registro foram recortadas a partir de cinco temas centrais – educação, habitação, saúde, segurança e trabalho e renda. Para viabilizar a busca textual de notícias foram adotados os nomes de políticas públicas e/ou instituições a elas vinculadas. Assim, chegou-se aos seguintes termos de busca: “MEC” para políticas públicas de educação; “Minha Casa, Minha Vida” para políticas de habitação; “SUS” para políticas de saúde; “segurança pública”, para políticas relacionadas à segurança; e, por fim, “salário mínimo” para políticas de trabalho e renda.

Após coletadas as notícias referentes ao ano de 2018, foi realizado um compilado quantitativo que nos permitiu responder a algumas questões, tais como: Qual a frequência das políticas públicas nos jornais digitais? Quais os temas prioritários abordados pela mídia na cobertura das políticas públicas? e Quem são os sujeitos nas notícias sobre políticas públicas?

No segundo momento, com os dados quantitativos tratados, partimos para uma análise aprofundada. O compilado das matérias encontradas nos veículos analisados foi colocado em um software específico e submetido a sorteio aleatório para que selecionasse, a cada mês, uma notícia para cada temática. Ao final do sorteio, obtivemos 60 notícias ao longo de todo o ano de 2018. Nelas, foram observados mais detidamente quem são os sujeitos das notícias sobre políticas públicas na grande mídia digital da Região Sudeste.

3 Disponível em: <http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/>

Também utilizamos, para tanto, da técnica da Análise de Conteúdo. O instrumento adotado e os resultados consolidados podem ser observados no Quadro 01.

Quadro 02: Demonstração Geral de Análise Qualitativa – 2018 – Sudeste

Número total de matérias	Número total de sujeitos mencionados (nº)	Número total de vozes - (fontes-nº)	Abordagens
60	Representantes governamentais: 101 Sociedade civil: 94 Outros: 43	Representantes governamentais: 57 Sociedade civil: 48 Outros: 54	Positiva: 21 Negativa: 24 Neutra: 15

Fonte: *Luminar*, 2020.

É importante destacar que para a análise dos itens “Sujeitos mencionados” e “Vozes”, consideramos como “representantes governamentais” todas as pessoas ligadas, direta ou indiretamente, a órgãos e instituições públicas que estejam sendo mencionadas ou citadas no texto em função do cargo que ocupam. Já como “sociedade civil”, consideramos todas as pessoas às quais a reportagem se refere, porém que não possuem vínculo institucional com órgão governamental ou que são ligadas a organizações da sociedade civil. Na categoria “outros”, consideramos as fontes especializadas, desde que não ligadas ao governo, às fontes documentais e as menções a outros órgãos de imprensa.

Quanto às abordagens, consideramos “positivas” aquelas notícias que possuem adjetivação positiva à referida política e que abrem espaço predominantemente para fontes que afirmam o benefício de tal ação/programa/decisão do governo. Para classificação de notícias com abordagem “negativa” consideramos aquelas que fazem uso de adjetivação negativa e priorizam fontes que tecem comentários críticos e uso de dados para provar ineficácia da referida política. Por fim, consideramos como “neutra” aquela notícia que somente informa certo serviço ou ação, muitas vezes sem tecer comentários ou abrir espaço para fontes humanas.

Os dados apresentados demonstram que a sociedade civil ainda não é o foco central dos veículos jornalísticos em suas abordagens sobre as políticas públicas, embora a situação tenha sofrido uma alteração em relação aos resulta-

dos obtidos em análises de anos anteriores⁴. Dos 238 sujeitos mencionados em todas as matérias analisadas em profundidade, 42% eram representantes governamentais (101 sujeitos), 39% eram representantes da sociedade civil (94 sujeitos) e 18% eram fontes especializadas ou documentais (43 menções).

Já entre aquelas 159 pessoas a quem foi conferida “voz” no texto das notícias analisadas em profundidade, 35% eram representantes governamentais (57 sujeitos), 30% eram representantes da sociedade civil (48 sujeitos) e 33% eram fontes especializadas ou documentais (54 menções). As fontes oficiais e especializadas seguem com o protagonismo de fala nas notícias sobre políticas públicas.

Confirma-se com esses números a tendência a uma cobertura burocrática e de serviços a respeito das informações sobre políticas públicas. A predominância de fontes oficiais e especializadas confere à cobertura uma aura “tecnicista” e “racional”, como se não houvesse pessoas sendo afetadas por tais fatos.

A pequena inserção de menções e vozes para sujeitos da sociedade civil reforça esse caráter instrumental e pouco humanizado que as notícias sobre um tema que interessa diretamente à população acabam adquirindo. De tal modo, o jornalismo acaba por atuar no apagamento das relações entre cidadãos e governo, justamente o contrário do que se espera dele. Para a sociedade civil, que possivelmente não se reconhece nas notícias, torna-se mais complexa a tarefa de tomar consciência dos seus direitos e buscar defendê-los. Mas o que podemos fazer a esse respeito?

Como já mencionado, o terceiro momento do estudo aqui descrito pretende, justamente, avançar para além das ações de monitoramento e análise crítica dos conteúdos da mídia. A intenção da equipe do Luminar é ir além dos espaços exclusivamente acadêmicos e compartilhar os resultados com a sociedade que, em última instância, é quem financia as pesquisas. Pautada pela ideologia de uma comunicação democrática, acreditamos ser possível ampliar essa voz.

4 Os relatórios semestrais do Luminar com resultados das análises de anos anteriores podem ser acessados pelo link: <https://www.observatorioluminar.org/namidia/relatorios/>

Com base nessas premissas, o Luminar tem trabalhado com três frentes de ação visando estimular a reflexão a respeito da cobertura das mídias e políticas públicas: 1) vídeos curtos (de 1'30 até 3') apresentando e problematizando os principais resultados obtidos na pesquisas disponibilizados gratuitamente em um canal⁵ na plataforma YouTube; 2) vídeos curtos (de 1'30 até 3') que trazem os conceitos centrais de políticas públicas também disponibilizados gratuitamente no mesmo canal; e 3) roteiros de leitura crítica construídos a partir de algumas reportagens analisadas, focando em uma das quatro temáticas centrais da pesquisa (educação, habitação, saúde e trabalho), apresentados em forma de texto ou vídeos no site observatorioluminar.org.

Por fim, acreditamos imprescindível afirmar que as práticas da crítica da mídia e da educação para os meios, assim como se propõem realizar o observatório Luminar e outras iniciativas semelhantes, tornam-se ainda mais necessárias num cenário como o que se desenha atualmente na comunicação brasileira. A predominância do consumo da informação via redes sociais tem colocado na berlinda os grandes veículos de comunicação e sua produção vem sendo amplamente questionada. Formar criticamente o cidadão para a leitura da mídia – de todas elas – é tarefa que não pode ser adiada, em que pese todas as dificuldades que, mais do que nunca, se enfrentará para tanto.

5 Disponível no link <https://www.youtube.com/channel/UC5n90A4Nq5gvvlxiqmtROpQ>

Referências

ALBORNOZ, Luís A.; HERSCHMANN, Micael. Os observatórios ibero-americanos de informação, comunicação e cultura: balanço de uma breve trajetória. *e-Compos - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, dez 2006. Disponível em: www.compos.com.br/e-compos Acesso em: 25 abr 2015.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. (orgs) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 189-217.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: Fundamentos e História*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CALDAS, Graça. Mídia e políticas públicas para a comunicação da ciência. In: PORTO, CM., BRO-TAS, AMP., BORTOLIERO, ST., (orgs). *Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 19-36.

CANELA, Guilherme (org.) *Políticas Públicas Sociais e os desafios para o jornalismo*. ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Cortez Editora: São Paulo, 2008a.

_____. A cobertura jornalística das políticas públicas sociais: elementos para debate. In: CANELA, Guilherme (org.) *Políticas Públicas Sociais e os desafios para o jornalismo*. ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Cortez Editora: São Paulo, 2008b, pp. 10-30.

CANELLAS, Marcelo. Nem imparcial, nem engajado: o repórter como artífice da notícia. In: CANELA, Guilherme (org.) *Políticas Públicas Sociais e os desafios para o jornalismo*. ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Cortez Editora: São Paulo, 2008b, pp. 104-114.

CUNHA, Patrícia dos Santos da. *Observatórios de Mídia: conceito, práticas e fundamentos*. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Recife, 2011.

FALEIROS, Juliana Leme. “Escola sem Homofobia”: Uma Leitura do Programa de Combate à Discriminação Sexual. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio et al (Org.). *Políticas Públicas no Brasil: Trajetórias, conquistas e desafios*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 99-114.

HERSCOVITZ, Heloiza Golbspan. Análise de conteúdo em jornalismo. In: LAGO, Cláudia; BENETTI, Márcia. *Metodologia de Pesquisa em Jornalismo*. Petrópolis: Vozes, 2007 (Coleção Fazer Jornalismo).

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. São Paulo: Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, novembro, 2001.

MAINENTI, Geraldo Márcio Peres. A teoria da Agenda: a Mídia e a Opinião Pública. In: *IX POS-COM – Seminários dos Alunos da Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC Rio*. 2012. Disponível em: <http://pucposcom-rj.com.br/wp-content/uploads/2012/12/2-Geraldo-M%-C3%A1rcio-Peres-Mainenti.pdf> Acesso em 13 mar 2015.

MOTTA, Luiz Gonzaga. E agora? Urgente colocar o social no centro da pauta jornalística. In: CANELA, Guilherme (org.) *Políticas Públicas Sociais e os desafios para o jornalismo*. ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Cortez Editora: São Paulo, 2008b, pp. 333-342.

PARENTE, Cristiane; PINTO, Manuel. Observatórios de mídia enquanto espaços de cidadania. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_educom_-_paginas_em_sequencia Acesso em: 16 abr 2018.

PEREIRA, Luiz Ismael. O Impacto do Debate do Populismo na Teoria Jurídica das Políticas Públicas. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio et al (Org.). *Políticas Públicas no Brasil: Trajetórias, conquistas e desafios*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 31-52.

RAMONET, Ignácio. *A tirania da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

REBOUÇAS, E. ; CUNHA, P.S. Para que um Observatório de Mídia? O caso da análise da publicidade de bebidas alcoólicas nas rádios do Recife. In: *XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2008, Natal. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/8/80/Cunha.pdf> Acesso em : 25 abr 2015.

_____. Observatórios de mídia como instrumentos para (da) democracia. *RECIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação*, Rio de Janeiro, vol.4, n.4, p.85-93, nov 2010.

ROSSETTO, Graça P.N; SILVA, Alberto Marques. Agenda-setting e Framing: detalhes de uma mesma teoria? *Revista InTexto*, Porto Alegre: UFRGS, n.26, pp.98-114, jul 2012.

SARAIVA, Flávio Mesquita; CARVALHO, Fátima Franco Oliveira. Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo, reforma do Estado e subordinação das políticas sociais à política econômica. In: GANEV, Eliane; SARAIVA, Flávio Mesquita; VIEIRA, Sílvia Valéria (org.). *Políticas Sociais: percursos e desafios interdisciplinares*. São Paulo: Terracota, 2012, pp.31-52.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, n. 18, p.20- 44, jul/dez 2006.

SPANNENBERG, Ana Cristina et al. Um olhar sobre as políticas públicas na mídia – Educação, habitação, saúde e trabalho. Relatório Síntese 2017.1 / In: SPANNENBERG, Ana Cristina et al.: *Luminar - Observatório de Mídia*, 2018. 51p. Uberlândia, MG Disponível em: <https://www.observatorioluminar.org/namidia/relatorios/>. Acesso em: 21 maio 2020.

SPANNENBERG, Ana Cristina et al. Um olhar sobre as políticas públicas na mídia – Educação, habitação, saúde e trabalho. Relatório Síntese 2017.2 / In: SPANNENBERG, Ana Cristina et al.: *Luminar - Observatório de Mídia*, 2019. 51p. Uberlândia, MG Disponível em: <https://www.observatorioluminar.org/namidia/relatorios/>. Acesso em: 21 maio 2020.

SPANNENBERG, Ana Cristina et al. Políticas públicas na mídia digital: leituras e perspectivas. Relatório Síntese 2018.1 / In: SPANNENBERG, Ana Cristina et al.: *Luminar - Observatório de Mídia*, 2020. 51p. Uberlândia, MG Disponível em: <https://www.observatorioluminar.org/namidia/relatorios/>. Acesso em: 21 maio 2020.

WOLF, Mauro. *Teorias das Comunicações de Massa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Col. Leitura Crítica).

Sobre as autoras

Ana Cristina Menegotto Spannenberg - Jornalista, graduada pela Universidade de Passo Fundo (2000), doutora em Sociologia (2009) e mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea (2004) pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora adjunta no Curso de Jornalismo e do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - PPGCE/Faced/UFU. É editora da Conexões - Agência de Notícias de Políticas, Ciências e Educação e do Luminar - Observatório de Mídia e Políticas Públicas. e-mail: anaspannenberg@ufu.br

Diva Souza Silva - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio Doce (1995). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tutora do PET/Conexões/Educomunicação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Comunicação e Educação (GTECOM). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - PPGCE. Pesquisa as áreas de Formação de Professores, Didática, EaD, Educação Matemática, TIC e Educomunicação. e-mail: diva@ufu.br

As mídias em pesquisas e práticas de Educação Ambiental no contexto escolar

Natalie Brito Domingos
Daniela Harumi Hikawa
Bianca Maria Petrocceli

Introdução

A pesquisa em Educação Ambiental configura uma área de investigação que envolve diferentes sujeitos, atuantes na área de Ensino. A presente pesquisa traz como ponto principal o levantamento de trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental produzidos em programas de pós-graduação do Brasil, que tiveram em seu escopo ações vinculadas ao contexto escolar. Este trabalho é uma pesquisa do tipo estado da arte e buscou perceber características da pesquisa na área, como qual o foco escolhido ao tratarem de atividades relacionadas à mídia e as relações entre a Educação Ambiental e determinadas temáticas em Educação.

Romanowski e Ens (2006) discutem procedimentos e alguns limites dos estudos denominados “Estado da arte”. As autoras apontam que “faltam estudos

que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38). Segundo as autoras, essas análises de produções de conhecimento de uma determinada área possibilitam examinar, entre outros aspectos, as ênfases e temas abordados nas pesquisas; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica e a contribuição na definição das tendências do campo de formação de professores.

Uma pesquisa recente levantou trabalhos representativos da produção de pesquisa em Educação Ambiental. Carvalho e Farias (2011) consideraram anais dos eventos, entre 2001 e 2009, apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) e nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). As autoras construíram categorias abrangentes que permitem uma visão geral das tendências temáticas, ao apontarem ênfases e interesses que caracterizam esse universo de pesquisa.

Nesta pesquisa, ressalta-se o fato de que algumas categorias, como EA na formação de professores/educadores, EA no ensino formal e EA no debate ambiental aparecem em todos os encontros, indicando certa regularidade destas preocupações no período pesquisado. Dentre os temas abordados, foi observada expressiva concentração de trabalhos voltados para a análise da categoria EA no ensino formal, demonstrando ênfase em atividades e/ ou projetos de EA no sistema formal de ensino. Além disso, agregando as temáticas dos três eventos, foi possível verificar que a preocupação com a EA no ensino formal foi constante em todos eles, representando o primeiro lugar. Por outro lado, um dos temas menos recorrentes ficou por conta da categoria EA nas mídias, artes e outras expressões culturais, revelando uma possível lacuna de pesquisas referentes à essa temática. As autoras reforçam ainda que “a presença da produção da pesquisa em EA nos eventos pesquisados tem sido fator de sua legitimação como área de investigação, o que repercute na reivindicação dos pesquisadores

em EA de reconhecimento desta como uma prática sustentada por conhecimento rigoroso” (CARVALHO; FARIAS, 2011, p. 131).

Educação Ambiental no Brasil

A necessidade de desenvolver ações de EA considerando diferentes aspectos indissociáveis (políticos, sociais, econômicos, científicos, éticos, culturais e ecológicos) foi proposta na I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi (1977). No Brasil, na mesma década, a preocupação sobre como a Educação Ambiental era desenvolvida repercute nas pesquisas em Educação. Krasilchik (1986) apontou a necessidade de definições para o trabalho com EA e descreve a evolução da educação ambiental no Brasil. A autora verificou nos diversos projetos do período uma grande diversidade na concepção de educação ambiental e em atividades muito variadas, tanto em conteúdo como em valores. Retoma ainda que, em 1978, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), criou um grupo de trabalho a fim de conceituar a educação ambiental e estabelecer seus objetivos para, além de transmitir conhecimentos, que também desenvolva habilidades e atitudes que permitam ao homem seja atuante na manutenção do equilíbrio ambiental e garantir a qualidade de vida. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, nos Temas Transversais, a Educação Ambiental ganhar força por uma institucionalização no currículo da Educação Básica, com preocupação eminente com a educação para a cidadania e a busca por formar um cidadão capaz de utilizar seus conhecimentos e refletir criticamente diante de questões sociais. Para Carvalho (2001), a proposta de temas transversais nos PCNs cria oportunidades de exploração das diferentes interfaces de cada componente curricular com a temática ambiental. As Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental (2012) reafirmam uma EA a ser desenvolvida como prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente, que contribua para a “revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária” (BRASIL, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, é homologada como documento de caráter normativo e orientador dos currículos da Educação Bási-

ca e traz, nas competências gerais, que os estudantes devem ser capazes de “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p.10). Além das competências gerais, a BNCC propõe um conjunto de decisões que caracterizam o currículo, com a organização interdisciplinar dos componentes curriculares. Apesar de não estar explicitada no documento, a EA é tema essencial a ser trabalhado nos currículos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (2012), como componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional.

A inserção da Educação Ambiental no currículo garante visibilidade para o tema nas atividades da escola e pode orientar os professores quanto as possibilidades de trabalho com os alunos. Assim como outros autores que têm trabalhado com a formação de professores e com a implementação de currículos, Carvalho (2001) alerta que, no caso da incorporação da temática ambiental pela escola, o envolvimento do professor aparece no início do processo e “o professor, além de sensibilizado e consciente da necessidade e da importância do tratamento dessa questão com seus alunos, deve estar preparado e instrumentalizado para enfrentar esse desafio” (CARVALHO, 2001).

A prática de EA na escola

A Educação Ambiental, em seu caráter interdisciplinar, também exige que o ensino e a aprendizagem sejam vistos de forma diferente. Aliada a essa temática, o uso de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas contribuem para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica e um cidadão que se posiciona diante de situações que vivencia na sociedade.

Loureiro (2015) retoma que, para as pedagogias críticas, conhecer é a base da consciência do mundo em que vivemos e da intervenção neste, que o ser humano por meio de sua atividade no mundo, vai alterando a realidade e produzindo cultura. O autor afirma que compreender o mundo, ter consciência dele e interpretá-lo são acontecimentos que se efetivam somente em sociedade, “ao exercer a escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, mas muda também sua posição diante do mundo. (LOUREIRO, 2015).

Em contexto de transformações sociais e culturais, o debate sobre interdisciplinaridade vem se constituindo como possível caminho de abertura e renovação do Ensino. González-Gaudio (2005) afirma que a interdisciplinaridade é um conceito polissêmico, mas comumente é tratada como uma proposta epistemológica que busca superar as especificidades das disciplinas, de modo a reorganizar o conhecimento para responder melhor aos problemas da sociedade.

A questão ambiental está muito presente no cotidiano escolar, assim como nos diversos meios de comunicação e fontes de informação da atualidade. Trivelato e Silva (2011) enfatizam que a questão ambiental tem adentrado os diversos espaços de produção audiovisual, no entanto, ainda ocorrem equívocos em sua apresentação, como privilegiar as questões naturalistas e técnicas em detrimento de aspectos sociais, éticos e políticos, e/ou apresentar apenas um determinado aspecto da problemática, dificultando a percepção integral do ambiente. As autoras entendem que materiais audiovisuais podem ser usados em sala de aula, com adequada mediação do professor, para melhoria do processo de ensino e aprendizagem cabendo a ele a recepção e utilização adequada do material em uma perspectiva crítica e dialógica.

O estudo e prática do uso de mídias em espaços educativos por professores e alunos pode se dar a partir de olhares da Educação para a mídia. A abordagem da mídia-educação envolve “atividades capazes de desenvolver nos cidadãos habilidades específicas para acessar, analisar, produzir informações, ter capacidade de argumentação e conseguir influenciar leitores ativos das mídias, com o intuito de torná-los mais participativos, críticos e conscientes” (ANDRELO; OLIVEIRA, 2012). Segundo Belloni (2012), a mídia-educação tem três dimensões essenciais : i) objeto de estudo, que é a leitura crítica de mensagens e linguagens; ii) ferramenta pedagógica, que diz respeito ao uso de mídias em situações de aprendizagem e à integração aos processos educacionais; iii) apropriação crítica e criativa das mídias como meios ou ferramentas de expressão e participação, acessíveis a qualquer cidadão.

Em termos de apropriação das mídias, a alfabetização midiática envolve a compreensão crítica e participação ativa, com capacidade de interpretar, criticar e produzir mensagens em diversos contextos midiáticos. Nessa perspectiva, o objetivo da educação para mídia é desenvolver habilidade nos estudantes para

acessar, analisar, avaliar e criar mídia (HOBBS 2003 apud KLOSTERMAN 2011). Do ponto de vista de formação de professores, deve-se destacar a responsabilidade destes como educadores e também como espectadores para ler e compreender a linguagem da mídia.

O presente estudo teve como objetivo analisar como as mídias são abordadas nas pesquisas em Educação Ambiental, considerando-se o contexto escolar, e discutir as possibilidades de trabalho com mídias em práticas de Educação Ambiental em situações de ensino e aprendizagem.

Metodologia

O levantamento deste estudo buscou identificar as características dos trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental com uso da mídia no contexto escolar. Para isso, buscamos identificar (i) o perfil do pesquisador de um Programa de Pós-Graduação, de acordo com o sexo, o ano da defesa e o Programa do qual participou como estudante de Mestrado ou Doutorado e (ii) de que forma as mídias são abordadas nas pesquisas em educação ambiental, considerando-se a pesquisa e as práticas realizadas no contexto escolar.

Este trabalho utilizou a base de dados de produções acadêmicas em Educação Ambiental denominada Projeto Earte (Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil) que coloca à disposição da comunidade interessada dados da produção acadêmica em EA no Brasil, por meio da seleção de teses e dissertações, publicadas entre 1981 e 2016, incluindo um Banco de Dissertações e Teses em EA.

O Projeto Earte estabelece uma classificação, definida através de critérios estabelecidos entre os pesquisadores envolvidos no projeto. É possível filtrar as pesquisas pelos descritores: Contexto Educacional e/ou Tema de Estudo. Considerando como objetivo desta pesquisa identificar o uso das mídias, envolvendo práticas realizadas no contexto escolar, selecionamos 4 Temas de Estudo - *Trabalho e Formação de professores/ Agentes, Recursos Didáticos, Currículo, Programas e Projetos e Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem* - que se relacionam de modo muito próximo ao ensino formal, e o Tema de Estudo Comunicação, por estar intimamente relacionado ao tema mídia.

Nesses filtros, foi realizada a busca pelo termo *mídia*, no campo de Resumo. Como resultado inicial, foram encontrados 77 trabalhos acadêmicos. A partir da leitura dos resumos, realizamos uma nova seleção que envolveu as relações do contexto escolar. Esta análise foi definida pelas autoras desta pesquisa, visando analisar a pesquisa e a prática em EA. Por fim, restaram 36 trabalhos, conforme Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos organizados nos Temas de Estudo selecionados na pesquisa.

TEMA DE ESTUDO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Comunicação	6
Currículo, Programas e projetos	4
Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem	9
Recursos Didáticos	9
Trabalho e Formação de professores/Agentes	2
Mais de um tema	6
Total	36

A pesquisa procurou identificar diferentes abordagens sobre a mídia nos trabalhos de pesquisa em EA, por isso a escolha do termo mídia em detrimento de outros termos mais específicos, sem antecipar quais. Assim, foi considerado o conceito de mídia como aparato simbólico e material de caráter cultural colocado por Setton (2015). A definição considera:

“o universo das mensagens que são difundidas com ajuda de um suporte material como livros, CDs, etc, a totalidade de conteúdo expresso em revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo o campo de produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas as emissoras de TV, rádio ou internet.”, (SETTON, 2015, p. 7)

Os trabalhos também foram classificados, com base na leitura dos resumos. Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), foram criadas categorias abrangentes que possibilitassem a visão das ênfases e temas abordados nas pesquisas em relação ao uso de mídias em EA:

- *Produção de mídia para atividades de EA*: trabalhos que tem como objetivo a produção de uma mídia voltada a atividades de EA ou que desenvolveram alguma mídia na prática com os alunos;
- *Leitura crítica da mídia de temas em EA*: trabalhos que investigaram ou desenvolveram atividades de leitura crítica de alguma mídia;
- *Uso da mídia como ferramenta de ensino e aprendizagem em EA*: trabalhos que discutem o uso de mídias como meio para desenvolver o ensino e a aprendizagem;
- *Mídia como fonte de informação nas práticas em EA*: trabalhos que discutem a relação da mídia com a informação sobre temas de EA, influenciando as opiniões e ações dos alunos e professores nas práticas em Educação Ambiental.

Após análises, foi possível identificar diferentes visões explicitadas nos trabalhos em relação ao uso de mídias, com conceitos positivos, negativos e até mesmo autores que não expressaram opinião ao longo de seu trabalho. Foram identificadas as seguintes categorias em relação as visões dos trabalhos sobre práticas com mídia no contexto escolar:

- *Ensino-aprendizagem*: vista como ferramenta facilitadora de aprendizagem na escola;
- *Formação de opinião*: estimula mudanças de atitudes e comportamentos nos indivíduos, podendo ser usada para construção de conhecimento;
- *Conscientização ambiental crítica*: mídia traz informações possibilitando adquirir mais consciência em relação ao meio ambiente;
- *Valorização de costumes e tradições*: abordando a importância da valorização de costumes e tradições;
- *Influenciadora de opinião*: capaz de influenciar a sociedade e seus posicionamentos;
- *Análise crítica*: demanda uma visão crítica em relação à leitura e uso da mídia.

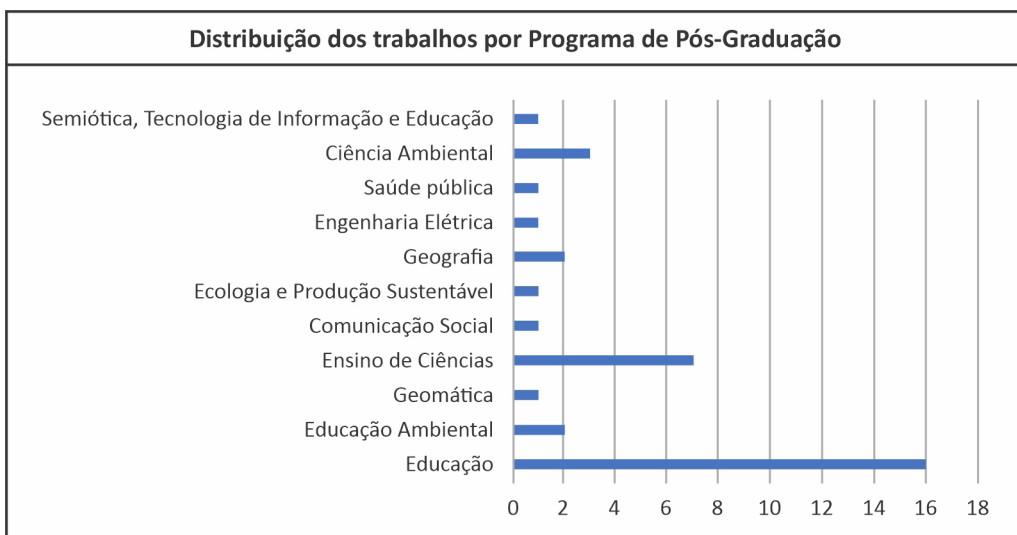
A partir da análise das categorias, buscamos discutir possíveis contribuições da pesquisa para com mudanças e inovações da prática pedagógica em Educação Ambiental.

Resultados e Discussão

A análise dos trabalhos resultou num perfil do pesquisador em Educação Ambiental no período analisado: há predominância de trabalhos para obtenção do título de mestre (83%) em relação aos trabalhos para obtenção do título de doutor (8%). Além disso, as mulheres pesquisadoras (83%) predominam sobre os homens (17%).

Os trabalhos selecionados relacionam-se a diversos Programas de Pós-Graduação, conforme Gráfico 1. A área ligada à Educação apresenta 64% dos trabalhos analisados. A diversidade de Programas de Pós-Graduação envolvidos pode estar relacionada ao caráter interdisciplinar que a EA prioriza. Por outro lado, a predominância de Programas ligados à Educação tem relação com o foco estabelecido nesta pesquisa.

Gráfico 1: Relação dos Programas de Pós-Graduação que apresentaram pesquisas relacionadas à Educação Ambiental e mídia.



Desde Tblisi, o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental é evidenciado, especialmente nas ações que envolvem o ambiente escolar. Porém, o panorama

do contexto educacional brasileiro permanece voltado ainda à fragmentação do conhecimento. Romper com essa barreira exige assumir mudanças, como afirma Carvalho (2006), “assumir uma postura interdisciplinar como abertura a novos saberes é situar-se intencionalmente na contracorrente da razão objetificadora e das instituições, como a escola e os saberes escolares, enquanto espaços de sua manutenção e legitimação.”

A análise dos trabalhos ao longo dos anos evidenciou um aumento das publicações nos últimos 4 anos do período considerado, o que pode ter relação com o aumento do acesso às tecnologias. Foram encontrados nesta pesquisa trabalhos de 1997 até 2012. O Projeto EArte selecionou teses e dissertações concluídas no período de 1981 a 2016, no entanto, a classificação do descritor Tema de Estudo, utilizado nesta pesquisa, está disponível apenas para os trabalhos até 2012.

Em relação ao nível de Ensino, a maioria dos trabalhos analisados tem como foco ações em EA no Ensino Fundamental (44%), seguida pelo foco no Ensino Médio (34%). Poucos trabalhos se desenvolveram no Ensino Superior (14%). Destes, apenas 2 foram realizados em cursos de formação inicial de professores, o que representa (2%) do total de trabalhos. Esses resultados refletem uma Educação Ambiental ainda fragmentada e concentrada nos anos iniciais da Educação Básica e a necessidade de interação dos conteúdos na estrutura formal de Ensino.

Resultados sobre a mídia

O termo mídia aparece no título de apenas 8 trabalhos, sendo 5 deles como variações do termo (Tabela 2), o que justifica a busca no campo de Resumo. Foram encontradas 3 variações: multimídia, multimídia-telemática e hipermídia. Os termos hipermídia e multimídia aparecem apenas entre os primeiros anos analisados, entre 1997 e 2007, sendo que multimídia aparece nos trabalhos entre os anos 2002 e 2006.

Tabela 2: *Relação dos tipos de mídia encontrados nos trabalhos analisados, por ano de publicação.*

1997- 2000	Hipermídia em CD; home-page; CD; Internet;
2001-2004	Internet via telefone; programa para computador; multimídia-telemática em CD; mídia de massa;
2005- 2008	Multimídia; internet e material on-line; mídia impressa; jornal, revista, DVD, hipermídia; propaganda publicitária;
2009- 2012	Rádio e TV; recurso digital; programa para computador; audiovisual; poesia e vídeos em CD; mídia educacional; jornal; material on-line; fotografia e videografações.

O escopo de tipo de mídia encontrado pela pesquisa envolveu tanto mídia impressa quanto mídia digital e mostra uma visão geral das mídias proporcionadas pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no período analisado. Foi observada a ocorrência de tipos de mídia já não tão utilizados atualmente, como CD e DVD, que aos poucos são substituídos por formas mais recentes de armazenamento de informações, com a internet e as diversas possibilidades para salvar e compartilhar online. Os trabalhos analisados também apresentaram práticas em situações de ensino e aprendizagem com mídias ainda atuais, como jornal, rádio e revista, além de sistemas que foram incorporados ao uso cada vez mais frequente de computadores, como os sistemas multimídia e telemáticos, e incorporados à rede mundial de computadores, como a hipermídia.

Nas relações entre Educação e Tecnologia, o levantamento dos termos que são utilizados para indicar o tipo mídia delimitam o ambiente em que a mídia foi criada e no qual se dará o ensino e aprendizagem. A recorrência dos termos internet, multimídia, mídia-telemática e recurso digital apontam o movimento de sair do ensino presencial para ambientes virtuais. Esse dado conversa com os resultados obtidos no estudo de LEHER et al (2006), então denominado como “virtualização do ensino” (EAD), que analisou o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios e da informática no processo educacional, em teses, dissertações e artigos produzidos entre os anos 1996 a 2002.

Análise a partir das categorias

A categoria que reuniu maior número de trabalhos foi Uso da mídia como ferramenta de ensino e aprendizagem em EA (36,1%), seguida pela categoria Produção de mídia para atividades de EA (25%). As categorias que reuniram o menor de grupo de trabalhos foram Leitura crítica da mídia de temas em EA (16,7%) e Mídia como fonte de informação sobre EA (22,2%), conforme Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição dos trabalhos nas categorias criadas para identificar a ênfase dada na pesquisa para o uso das mídias.

Categorias em relação à ênfase da pesquisa	Quantidade de trabalhos
Produção de mídias para atividades em EA	9
Leitura crítica da mídia de temas em EA	6
Uso da mídia como ferramenta de ensino e aprendizagem em EA	13
Mídia como fonte de informação sobre EA	8
Total	36

O cruzamento dos trabalhos acadêmicos classificados nos Temas de Estudo com as categorias criadas nesta pesquisa possibilita uma análise das relações entre características do uso das mídias e temas de estudo em Educação e em Comunicação (Tabela 4). Nos Temas *Comunicação, Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem, e Recursos Didáticos* há trabalhos nas quatro categorias. Já no Tema *Currículo, Programas e Projetos* aparecem trabalhos apenas em três das quatro categorias criadas, sendo a categoria de *Uso da mídia como ferramenta de ensino e aprendizagem em EA* a categoria com mais trabalhos.

Tabela 4: Organização dos trabalhos por Tema de Estudo e categorias criadas para identificar a ênfase dada na pesquisa para o uso de mídia.

Categoria/ Tema de Estudo	Comunicação	Currículo, Programas e Projetos	Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem	Recursos Didáticos	Trabalho e formação de Professores/ Agentes
Produção de mídias para atividades em EA	1	1	2	7	—
Leitura crítica da mídia de temas em EA	5	—	1	1	—
Uso da mídia como ferramenta de ensino e aprendizagem em EA	2	3	4	5	1
Mídia como fonte de informação sobre EA	1	1	3	1	3

Esse cruzamento aponta para um dado importante a respeito da formação de professores. No Tema Trabalho e Formação de professores/Agentes aparecem apenas duas das quatro categorias criadas, sendo que não estão presentes as categorias de *Leitura Crítica da mídia de temas em EA* e *Produção de mídias para atividades em EA*. A ausência dessas categorias nos trabalhos referentes à formação de professores revela que as investigações focaram em uma formação mais instrumental em relação às mídias.

A leitura crítica da mídia envolve habilidades de análise e avaliação, essenciais para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade, que vai ao

encontro de uma proposta de Educação Ambiental crítica. Ainda, a criação corresponde aos níveis mais avançados de apropriação das mídias e de demanda cognitiva (KLOSTERMAN; SADLER; BROWN, 2011). Em pesquisa sobre interpretação e produção de imagens ambientais na formação docente, Silva (2010) buscou identificar as concepções da questão ambiental presentes nas imagens e de que forma os professores interpretam, ressignificam e se apropriam das mensagens expressas na imagem. A investigação teve como objeto de estudo imagens de capas de revista, numa perspectiva para Educação Ambiental crítica. A autora evidencia que, na parte de produção de imagens, os professores revelaram grande dificuldade e a maioria não conseguiu sair do senso comum, sem identificar nas imagens produzidas a discussão ocorrida anteriormente.

As categorias criadas para estabelecer relações sobre a ênfase das pesquisas em relação às mídias permitiram também evidenciar outra conexão: o enfoque dado à EA nos trabalhos de pesquisa. Os trabalhos inseridos nas categorias Leitura crítica da mídia e Uso da mídia como ferramenta de ensino e aprendizagem estabelecem uma relação muito próxima da proposta de uma concepção crítica da Educação Ambiental. SILVA & CAMPINA (2011) afirmam que a perspectiva crítica da EA, no contexto educacional, precisa constituir ações que objetivam a transformação das estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes. Nesse sentido, “mudança de comportamentos individuais é substituída pela construção de uma cultura cidadã e pela formação de atitudes ecológicas, o que supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social” (CARVALHO, 2004 apud SILVA; CAMPINA, 2011, p.34).

Na categoria Produção de mídias para atividades em EA, o material didático produzido se volta para alguma temática ambiental, geralmente associada a um problema local. Isso possibilita o desenvolvimento de mídias que sejam mais relevantes à realidade na qual os estudantes e professores estão envolvidos. Apesar dessa aproximação com a realidade da comunidade escolar, a maioria dos trabalhos categorizados envolve a produção de materiais por parte dos pesquisadores e a produção de mídia pelos alunos aparece em apenas 2 trabalhos. A criação de mídia tem grande relevância para o desenvolvimento do protagonismo e autonomia desses sujeitos envolvidos, possibilitando que as propostas se encaminhem para “[...]além de uma visão tradicional e com-

portamental, em direção a uma postura reflexiva e participativa [...]” (SILVA; CAMPINA, 2011).

Os trabalhos categorizados em Mídia como fonte de informação sobre EA não utilizam a mídia como objeto de pesquisa ou análise, aprecem apenas para realizar um levantamento inicial de informações sobre a temática ambiental envolvida na pesquisa. Dentre os trabalhos desta categoria, 75% tratam de projetos de EA desenvolvidos nas escolas e 25% se relacionam ao Tema Trabalho e Formação de professores/agentes. O cruzamento desses dados nos mostra dificuldades em explorar as potencialidades de uso das mídias tanto com os professores quanto com os alunos.

A visão sobre as mídias

As categorias envolvendo as visões sobre práticas com mídia no contexto escolar revelaram, nos trabalhos analisados, que a visão positiva dos autores aborda: ensino-aprendizagem, formação de opinião, conscientização ambiental e valorização de costumes; a visão negativa aborda a mídia como influenciadora de opinião; e a visão neutra aborda análise de mídias, conforme Tabela 5.

Tabela 5: Distribuição dos trabalhos selecionados por categoria de prática com mídia no contexto escolar.

Prática com mídia	Trabalhos envolvidos
Ensino-aprendizagem	16
Formação de opinião	7
Conscientização ambiental	3
Valorização de costumes	1
Influenciadora	8
Análise da mídia	1

A partir da análise dos resultados foi possível identificar que 75% dos trabalhos apresentam uma visão positiva das mídias consideram importante para o aprendizado, podendo ser aplicada como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem nas escolas (22%). Em 19%, a mídia foi vista como tecnologia que auxilia na formação de opinião, conhecimento, cidadania e va-

lores. Em 8% dos casos, as mídias foram colocadas como ferramenta para auxiliar numa conscientização ambiental e senso crítico em relação aos prejuízos provocados no meio ambiente. Em apenas 2% dos casos, as mídias foram usadas para sensibilização em relação a importância da valorização de costumes e tradições. Entretanto, a mídia também apresentou uma visão negativa em 22% dos trabalhos. Neste caso, as mídias eram vistas como influenciadoras e manipuladoras da sociedade por não transmitirem informações suficientes ou corretas. Em 2% dos trabalhos o autor não expressava sua opinião em relação às mídias, eram feitas apenas análises de mídias e apontadas suas contribuições para os educadores em sala de aula.

Segundo Bevort, Belloni (2009), à medida que os conteúdos midiáticos vão aumentando sua eficácia comunicacional, também geram maior atenção devido ao perigo de possíveis influências ideológicas, receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural, e pesquisadores e educadores passam a se preocupar com a formação de crianças e jovens para uma leitura crítica dos meios de comunicação. A mídia-educação ainda é um tema que gera bastante conflito, e uma dificuldade é a baixa importância que dão as mídias na formação inicial e continuada de profissionais da educação. A partir disso, Bevort, Belloni (2009) acrescentam: confusões conceituais e práticas inadequadas para a sala de aula; influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a banialas da educação ao invés de compreender as implicações sociais, culturais e educacionais; a integração das tecnologias à escola sem reflexão sobre mensagens e contextos de produção.

Considerações finais

O Ensino voltado à construção da cidadania, com discussões de diversos aspectos do contexto escolar, permeia os conhecimentos produzidos na pesquisa em Educação, com a revisão das práticas no ensino formal e a busca pelas relações estabelecidas nas temáticas apresentadas aos alunos e professores fora da escola. A diversidade de estratégias e a interdisciplinaridade podem contribuir para o planejamento e desenvolvimento de projetos em EA nos espaços escolares. A incorporação de mídias no processo de ensino-aprendizagem traz possibilidades para os professores trabalharem temas ligados ao meio ambiente

e demandam atividades em que professores e estudantes possam ser críticos ao utilizar mídias para informação ou para expressão de suas opiniões. Diante de mudanças e inserções de novas ferramentas na escola, a participação dos professores em diversos aspectos do contexto escolar, incluindo o currículo, é essencial, assim como propostas de formação de professores que acompanhem as inovações.

Referências

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. 472 p. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>
- _____. Resolução nº2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.
- CARVALHO, L. M. A educação ambiental e a formação de educadores. In: MEC/SEF, Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília: 2001.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). Educação Ambiental: Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, 232p.
- KLOSTERMAN, M. L., SADLER, T. D., & BROWN, J. Science teachers' use of mass media to address socio-scientific and sustainability issues. Research in Science Education, 2011.
- KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira - passado, presente e futuro. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 38, n. 12, p. 1958-61, 1986.
- LEHER E. M. T.; GUIMARÃES G. C.; MAGALHÃES L. K. C.; ALVES N. G.. Educação e Tecnologia (1996-2002) / Raquel Goulart Barreto (Coordenadora), – Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e epistemologias críticas. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande. v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006

SETTON, M. G. Mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2015. 126p

SILVA, R. L. F. Leitura de imagens da mídia e educação ambiental: contribuições para a formação de professores. Educ. rev., Ago 2010, vol.26, no.2, p.277-297.

SILVA, R. L. F; CAMPINA, N. N. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 6, n. 1, p. 29-46, 2011.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. Ensino de ciências. São Paulo: Cengage Learning, 2011.- (Coleção ideias em ação/ coord. Anna Maria Pessoa de Carvalho).

Sobre as autoras

Natalie Brito Domingos - Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (2014). Mestrado (em andamento) em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo, com ênfase no Ensino de Biologia. Atuação na área de Educação, principalmente como docente de Ciências e Biologia e, também, na formação de professores de Ciências. Mora em São Paulo, SP. Contato: natalie.domingos@usp.br

Daniela Harumi Hikawa - Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (2005), e mora no município de São Paulo. Professora de ensino fundamental II e médio de ciências da Rede Municipal de São Paulo e atualmente é assessora Técnica I da Prefeitura Municipal de São Paulo, onde atua com formação de professores e currículo de Ciências Naturais. Participou da reorganização curricular dessa Rede de ensino, e atua como formadora de formadores de ciências da Rede. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem por investigação e formação de professores. São Paulo, SP. E-mail para contato: dhikawa@sme.prefeitura.sp.gov.br

Bianca Maria Petrocelli - Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017). Mestrado (em andamento) em Sanidade, Segurança Alimentar e Ambiental no Agronegócio no Instituto Biológico, São Paulo. São Paulo, SP. bii.petrocelli@gmail.com.

Educomunicação Cabocla da Região do Vale do São Francisco: Percursos, Outros Fazeres e Avanços

Céres Marisa Santos
Edilane Carvalho Teles
Elis Rejane Santana da Silva

Introdução

Partimos da necessidade de conceituar e identificar qual é e, como se dá a Educomunicação realizada no semiárido baiano, mais especificamente a que realizamos na região do sub-médio do São Francisco, a partir da influência/motivação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus III – Juazeiro/BA, Cursos de Pedagogia e Comunicação Social.

Trata-se deste modo, da produção do estado da arte da Educomunicação considerando as práticas realizadas antes da presença do NCE – USP, bem como do predomínio de pesquisadores (SOARES, CITELLI, BACCEGA), após a presença do DINTER – Doutorado em Comunicação USP/UNEB e, sobremaneira dos fazeres que presumem aspectos identitários socioculturais de uma realidade muito específica deste povo, cuja práxis educacional emerge de necessidades, as

quais se observa nas correlações teóricas com o premente campo emergente, apresentando outros fazeres metodológicos¹.

Ademais, nos caberá ainda perscrutar este caminhar educutivo refletindo-o como princípio metodológico (uma hipótese), uma vez que a construção do projeto é sempre uma criação com os sujeitos, não seguindo nenhuma posição curricular, mas as demandas que destes surgem desses processos.

Arriscamos ainda em afirmar que a educação que realizamos é um campo de pesquisa emergente, que se configura de maneira transdisciplinar, criando ecossistemas educativos, através de projetos educativos ancorados pelos princípios de alteridade, cidadania e transformação social, dos sujeitos pertencentes ao semiárido baiano, ressaltando seus saberes socioculturais : A Educação Cabocla!

Em busca de identidade

Iniciamos este debate compreendendo o sentido particular ao qual estamos buscando identificar as práticas educativas realizadas, a partir do fazer cotidiano de homens e mulheres pertencentes ao semiárido baiano, que vivem e desenvolvem suas atividades sobre a sombra da caatinga e a beira do rio São Francisco, donde é retirado seu sustento e mais do que isso, sua cultura, seus saberes, sua presença no mundo que permeia os espaços socioculturais e a revolução dos usos midiáticos e comunicacionais oriundos do momento atual acelerado pelos novos modelos de tempo e de espaço, tecnologias as quais muitas vezes não fazem parte do seu fazeres cotidianos.

O uso prático do termo “caboclo pretende especificar uma categoria social à qual falta um termo próprio de autodenominação” e aponta para o processo histórico de sua constituição. Embora o termo transmita um significado preciso aos leitores em potencial de trabalhos acadêmicos, ele deixa uma pergunta a ser respondida: se é um termo de identificação do observador, qual é a iden-

1 Parte do artigo foi apresentado no Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Joinville - SC – 2 a 8/09/2018

tidade própria das pessoas às quais o termo se refere, os chamados caboclos? (LIMA,1999, p.7).

Na fala coloquial, o caboclo é uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais e de classe. Considerando a dimensão geográfica, o caboclo é reconhecido como um dos “tipos” regionais do Brasil (cf. IBGE, 1975). “Entre esses tipos gerais estão os gaúchos do sul, as baianas da Bahia e os sertanejos do nordeste, para citar alguns” (IBID).

Embora o “fracasso humano” que o caboclo simboliza seja constantemente associado com o meio ambiente amazônico – muitas vezes pelo clima da região -, a associação não deixa de ser ambígua.

Portanto, ressaltamos que esta discussão preliminar acerca das estereotípias que advém do termo, seja do ponto de vista antropológico, seja do ponto de vista geográfico, higienista, tanto como dos processos de [a]culturação, não nos oblietra em pensá-lo tampouco a partir, não meramente de uma estilística romântica – de homens e mulheres bronzeados pelo sol escaldante do semiárido baiano – mas sobremaneira por requalificar o termo por entendê-lo rico de um conteúdo que abarca as dimensões não apenas socioculturais, mas de gênero, de “raça” (negro, índio, em suas variantes), formando um conjunto coeso e justo capaz de se tornar mais robusto que os termos usuais, quais sejam: Sertanejos, Nordestinos, Catingueiros que apenas margeiam o que está impresso apenas no imaginário visto por fora, por quem não vive a realidade cultural e das representações que os termos podem suscitar a partir dos seus sentidos, ao nosso ver excludentes do lugar do negro, do índio, cuja presença é porventura demarcadora nos processos identitários, da população que vive na região do Vale do São Francisco.

Aos processos identitários,

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nes-

sa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente (TADEU DA SILVA,1999, p.126).

Como nos afirma Toma Tadeu da Silva, os processos identitários em nosso tempo presente se torna uma discussão imprescindível, se quer pautada por uma educação para a comunicação, mediada pelos contextos culturais e pelos sujeitos autônomos e protagonistas, que parta da identidade para a diferença.

A educomunicação cabocla é como a identificamos, confessamos que com a licença poética , o lirismo e mais profundamente com a menifesação de nosso ativismo nas discussões de povos e comunidades tradicionais, gênese desse povo curtido pelo sol e pela luta por um país digno e incluyente.

Justificado nosso título pelo preâmbulo apresentado, resta agora discutirmos os cenários acerca da educomunicação cabocla empreendidos a partir das experiências com projetos de educomunicação realizados no Departamento de Educação- Campus III – Juazeiro, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, nos cursos de Pedagogia e Comunicação Social – Jornalismo.

O presente estudo partiu da realidade específica do contexto do semiárido baiano, mais especificamente das turmas de 8º período do Curso de Pedagogia das disciplinas , ministradas por duas das disciplinas do currículo das disciplinas obrigatórias, com vistas a discutir a realização de projetos educacionais em espaços formais, não formais, ou mesmo em espaços informais, cuja característica precípua se fundamenta na educação contextualizada na construção de projetos educacionais, atendendo as demandas locais, e neste percurso, adquirindo um formato único em diálogo com os princípios da educomunicação (EDUCOM).

Sobre os processos culturais na educomunicação, Citelli (2013, p.1830) nos faz refletir acerca das instâncias tecnoculturais,

[...] claramente expressas nos circuitos comunicativos e cada vez mais presentes nas relações cotidianas, certamente se ajustam aos conceitos de educação ancorados em perspectivas inter e transdi-

ciplinares, reforçando a ideia de que o conhecimento não cabe em grades – curriculares, por exemplo².

Esta incursão um tanto quanto “autoral”, nos levou a questionar: seria uma “outra Educomunicação”? As construções mediadas pelas tecnologias da comunicação e informação, sustentadas nos termos propostos pelos pesquisadores que norteiam (nortearão) nossa práxis (SOARES, 2011; CITELLI; 2011), nos revelou que não se trata de uma nova educomunicação e sim a nossa educação, de jovens homens e mulheres estudantes de no 8º período, que ainda não haviam experienciado a construção de projetos em educação permeados de elementos enriquecedores, tanto do ponto de vista da formação quanto do papel social, cujos projetos nos permitiu realizar, com uma vocação amparada pela alteridade e respeito as muitas e diversas realidades do nosso contexto, entretanto, com uma identidade que é única, uma construção dos sujeitos passo a passo, como quem planta uma semente sob o sol.

Como é presumível afirmar sobre a educação possível, a qual nos amparamos teoricamente, Soares (2016) argumenta,

A Educação é assumida como um paradigma que orienta o planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, visando a autonomia comunicativa dos sujeitos da Educação (professores e alunos), quer enquanto construtores de relações de convivência, enquanto produtores de mensagens ou como usuários dos sistemas de informação (2016, p.16).

Longe de ser uma unanimidade, a educação nesta perspectiva de orientação das práticas educacionais é vista como campo de pesquisa emergente e de dimensões ainda a serem mapeadas, nos referimos que a abertura tanto do a partir da execução dos projetos por todo o país e América Latina, bem como

2 Educomunicação: em torno dos diálogos culturais Trabalho apresentado no DTI Educação. IBERCOM 2013. Versão preliminar deste texto foi lido no Intercom. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação

da configuração do termo que é polissêmico e abrange muitas concepções, o que a torna um conteúdo substancial da atividade transdisciplinar.

Diante desta exposição e, da presunção de discutir a educomunicação como método e metodologia, ainda nos fomentando na argumentação de Soares, temos que,

Ainda que a Educomunicação se reconheça como um campo transdisciplinar de conhecimento e de intervenção social, com possibilidades de convivência com as quatro áreas de conhecimento, interessa-nos, por uma questão método. Ainda que a Educomunicação se reconheça como um campo transdisciplinar de conhecimento e de intervenção social, com possibilidades de convivência com as quatro áreas de conhecimento, interessa-nos, por uma questão metodológica, um olhar específico sobre seu diálogo com a área de Linguagens, pois cabe a esta tratar especificamente dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas lógica, um olhar específico sobre seu diálogo com a área de Linguagens, pois cabe a esta tratar especificamente dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas (2016, p.18).

Assim tomando a educomunicação em termos de princípios metodológicos (uma hipótese), uma vez que a construção do projeto é sempre uma criação com os sujeitos, não seguindo nenhuma proposição curricular, mas as demandas que destes surgem.

A priori parece algo engenhosamente performático, contudo Soares já aponta em seu discurso alguns índices que nos referencia ao dizer, [...] trata-se de uma decisão ético-político-pedagógica, que necessita naturalmente se circundada pela definição de tecnologias de auxílio. Um ambiente escolar educamunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (dire-

ção docente-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinares, multidisciplinares, pedagogia de projetos); (SOARES, 2011, p. 45).

A escolha inicial pela comunidade de investigação nos projetos, foi de absoluta escolha dos alunos do 8º período, francamente pautados em interesse muito particular pelo grupo em ocasião de interesses pessoais.

Assim o sendo, as proposições se estenderam desde a jovens e crianças protegidas (violência familiar de todos os tipos); jovens em semiliberdade (a maioria menor de idade); prostitutas; associações de ciclistas, escolas de ensino regular, além da UAT – projeto da UNEB que recebe senhores e senhoras da terceira idade.

A produção dos projetos, implicou numa construção diária, escrita e reescrita durante todo o processo, pois não há metodologia refratária, receituários, prévios ou orientações prontas, formalizadas.

Foi um percurso muito particular, que se construiu no dia-a-dia e, de forma contextualizada, durante o período de formação com os componentes curriculares: *Tecnologias da Comunicação e Laboratório de Comunicação*, ambas componentes com uma carga-horária de 60h, realizadas entre os meses de março a junho de 2018, ou seja, um projeto realizado por muitas mãos, tomando como referência os lastros teóricos já mencionados, com as experiências pessoais, criatividade, ouvidos sensíveis e atentos e com o envolvimento das duas turmas de graduandos do curso de Pedagogia da UNEB. Assim como acrescenta Bacegga (2011),

Comunicação/educação inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido. (BACCEGA, 2011, p. 32)

Que buscou encontrar subsídios para a prática educacional – de fato – ou mesmo um novo rumo para comunicação, para educação. Posto isto e diante de responder de imediato a questão: Qual a natureza da educação que

fazemos no semiárido baiano? Reiteramos uma *Educomunicação Cabocla*, que vai se compondo a partir da própria práxis, que se efetiva admitindo ao mesmo tempo a cultura local, as mídias, as tecnologias, os saberes socioculturais, os gostos pessoais, a natureza dos sujeitos envolvidos tornando-os protagonistas da sua própria história e nós mediadores de uma produção transformadora de histórias pessoais, de vida mesmo!

O caminho, como nos motiva Soares,

[...] mais aconselhável seria naturalmente, o da explicitação da autonomia dos docentes e estudantes em tudo que se refira ao respeito às diversidades e que privilegie a cultura local, promovendo o protagonismo dos sujeitos sociais no processo educativo, algo absolutamente visado nos projetos educacionais (2016.p.24).

E assim o foi! O protocolo de visitas se estendeu durante (em média) 6 encontros considerando alguns princípios norteadores da prática, que tiveram [implicitamente] os “prolegômenos” apresentados pela autoridade do MEC, segundo o texto contido no livro *Educomunicação Possível* (SOARES, 2016, p.15) época em que, representada pelo ministro Renato Janine Ribeiro, foi anunciado o texto da Secretaria de Ensino Básico que apresentou elementos consubstanciais no qual fica evidente que a comunicação estaria sendo contemplada entre os “Doze direitos de aprendizagem”³,

- direito a prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro (para o que, torna-se indispensável a construção de um ecossistema comunicativo aberto e democrático);
- o direito de se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes..., assim como de informar e de se infor-

3 As referências à fala do ministro, assim como as transcrições de trechos de textos do documento do se B/ mec são acessíveis no portal: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18543:direitos-de-aprendizagem-do-ciclo-de-alfabetizacao-ensino-fundamental>>.

mar, por meio dos vários recursos de comunicação (como é próprio do ideário educacional);

- o direito de participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva..., dispondo-se a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse (tema inerente ao da gestão das relações de comunicação no interior do espaço escolar e fora dele);
- o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios;
- o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação;
- a vivência da cultura como realização prazerosa;
- a percepção e o encantamento com as ciências como permanente;
- convite à dúvida;
- a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação.

A todo encontro presencial, os princípios eram revitalizados retomados e, a partir daí os grupos planejavam situações didáticas, criando ecossistemas educativos amparados pelo uso de tecnologias.

Dos projetos realizados, destacaremos apenas um deles que por meio da construção no percurso de formação do pedagogo com o viés em EDUCOM, se propôs na inter-relação entre os campos como princípio epistemológico e prático do fazer em um espaço não-formal.

Diante disso, surge como ação interdisciplinar entre os componentes curriculares citados, a ser realizado em uma comunidade, sendo escolhida a Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), espaço proposto. O primeiro passo foi um momento de observação e diálogo, tendo em vista conhecer o público.

Portanto, os jovens foram convidados a participarem de uma roda de conversa, onde paulatinamente foram surgindo os interesses e, a partir das possibilidades apresentadas, a escolha do tema e dos meios a serem utilizados ao decorrer da realização do projeto.

A proposta então, passa a ser definida como uma construção que pretendia promover as expressões de “De dentro para fora”, uma vez que surge a partir

de um contexto com jovens em semiliberdade, os quais apresentam um discurso de dor e exaustão, de ter que viver “como um pássaro em uma gaiola bem pequena, capaz de sufocar”, palavras ditas por Jota um dos jovens da CASE, que expressa o sentimento de tantos outros que lá convivem, e na maioria das vezes, preferem se calar. Sonham com a liberdade, com a possibilidade de correr livre em uma rua, de ver a família, de poder abraçar a mãe, de estar em seus lares e estar diante de todo o contexto onde antes viviam.

O tema escolhido pela estudante Jaqueline Aquino, foi de forma poética, contudo muito bem representativo, uma vez refletindo os desejos mais expressivos que estes jovens, meninos em regime de semiliberdade, de exercer sua cidadania livremente, rever sua família, especialmente a “mãe”.

Através das oficinas realizadas *in loco*, na CASE, através da yoga, da automassagem, da oficina de cerâmica, os meninos iam revelando seus desejos mais profundos e decidiram representá-los através da fotografia.

A aluna/mediadora, produziu uma oficina de Fotografias e com as informações, os jovens passaram a manusear uma câmera profissional e a fotografar livremente. Entre os meninos da CASE, um deles se destacou pelo nível das fotografias, pelo pseudônimo Jota, nasceu naquele instante mesmo, um fotógrafo de nível espetacular.

Segue algumas imagens produzidas por Jota, a primeira destaca a oficina de cerâmica, cujos objetos produzidos permitem a interação com a liberdade, barcos, e outras produções fundo introspectivo,



JOTA, 2018

As imagens que seguem, de inspiração também de Jota, nos fazem refletir sobre a vida do lado de fora, a liberdade total,



JOTA, 2018

Atentamos para a avaliação criteriosa da imagens na perspectiva do enquadramento, dos elementos de profundidade, de ofuscamento das imagens de fundo, da luminosidade, aspectos importantes para a fotografia, captados de uma forma singular e sobremaneira transmitidos pelo olhar atento de um garoto que manuseia pela primeira vez uma câmera profissional.

Diante dos resultados exitosos deste projeto, Jota se tornou o fotógrafo oficial da CASE, registrando todas as atividades realizadas bem como, este empreendimento educacional, serviu como mola propulsora para outras atividades envolvendo a fotografia.

Como nos indicou Soares, quando menciona que,

Sendo assim, a prática educacional, por meio de uma pedagogia de projetos, poderia converter-se em aliada de processos de avaliações formativas, preparando os caminhos para que toda a comunidade educacional possa rever e reconstruir, de forma permanente, as relações de comunicação no interior dos ecossistemas educativos de cada escola. A possibilidade certamente daria mais vida às escolas e envolveria mais profundamente os alunos em seus projetos educativos (SOARES, 2016, p.24)

Trata-se de uma instituição não formal, todavia com seus jogos e regras pertinentes a um fazer também refratário e, que nos põe em dúvida sobre as formas

de inclusão desses meninos em suas infrações após sua estada nesse espaço, longe de nos comportar como algozes e julgadores do bem e do mal, nos colocamos em uma posição de companheiros na aventura de produzir um saber que partiu dos interesses subjetivos, muitas vezes escondidos nos recônditos do inconsciente, do profundo desconhecido para eles próprios, e exteriorizar estes sentimentos pelos vieses das tecnologias, parceiras nestes ecossistemas educativos, onde todos de diferentes modos, trocaram experiências em torno de sentimentos, emoções, envolvimento, imagens de liberdade e esperanças de futuro!

Eis a Educomunicação Cabocla emergindo do solo seco da caatinga baiana, como o rio [São Francisco] vai contornando os cenários ressequidos, formando cascatas de águas cristalinas!

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

LIMA, Debóra Magalhães. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO CABOCLO SOBRE ESTRUTURAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO MEIO RURAL AMAZÔNICO. ovos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 - dezembro 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, I. (2016). A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. Comunicação & Educação, 21(1), 13-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p13-25>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato, revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, 1999, ano 1, n.

_____. Educomunicação, o conceito, a aplicação, o profissional. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

Sobre as autoras

Céres Marisa Santos - Discente do Curso de Doutorado Interinstitucional (Dinter) entre o Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Jornalista e docente no curso de Jornalismo em Múltiplos Meios da UNEB. E-mail: ceresantos3@gmail.com.

Edilane Carvalho Teles - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP); Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus III. E-mail: edilaneledes@hotmail.com

Elis Rejane Santana da Silva - Docente do curso de Pedagogia (Núcleo de Educação e Comunicação) do Departamento de Ciências Humanas, 3 Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda em Comunicação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM/ECA/ USP) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: elissecoco@gmail.com

V – O olhar do estudante: pesquisa e difusão

Um campo, cento e cinco papers e três roteiros de pesquisa

Laiara Alonso
Manuela Thamani

Introdução

A Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco dialógico no que concerne aos contextos socioculturais brasileiros. O processo de redemocratização deu vazão a expansão do debate sobre a diversidade em uma multiplicidade de esferas: preservação ambiental, diversidade cultural e etnográfica, inclusão social, acessibilidade para deficientes físicos, maior compreensão de aspectos ligados à infância, juventude e velhice, igualdade de gênero, combate ao racismo e a LGBTfobia¹.

1 LGBTfobia: também conhecida como homo-lesbo-bi-transfobia, é a aversão ou a hostilidade geral, psicológica ou social contra aqueles(as) que sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo.

Em 2018, comemoramos 30 anos da Constituição Federal de 1988, também chamada Constituição Cidadã, e justamente em meio a essa efeméride passamos por um momento conturbado de ultraconservadorismo, em que pessoas direcionam amplos questionamentos acerca dos avanços sociais em prol da equidade. Essas argumentações, muitas vezes agressivas e desprovidas de profundidade, direcionam retrocessos a políticas em prol da equidade de: raça, gênero, religiosa, entre outras.

A emergência de reflexões em torno de uma sociedade diversificada gera desafios e disputas para os setores públicos, privados, assim como para o terceiro setor que precisam adaptar-se e encontrar maneiras de interagir com esses grupos excluídos que estão cada vez mais presentes nas redes e nas novas mídias.

Na perspectiva de cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e estabeleceu que é dever do Estado proteger as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1998, art. 215) reconheceu-se a importância da criação de um projeto de Lei de Diretrizes de Bases e Educação Nacional² (que foi somente promulgada em 1996), que assegura desse modo a universalidade e o fortalecimento da educação pública.

Pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no art. 26, os currículos dos sistemas escolares devem contemplar uma parte diversificada das regiões brasileiras, que

2 Após amplas discussões da sociedade civil, políticos e especialistas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi elaborada por um período (1992 a 1996) e promulgada em 20 de dezembro de 1996. É importante salientar que as políticas educativas que se instituíram a partir da elaboração da LDB, na década de 1990, não foram fruto simplesmente do processo interno de redemocratização, mas tiveram influenciadores externos como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional que tinham como proposta e objetivos integrar a educação ao desenvolvimento econômico de países em desenvolvimento (GALIAN, 2014).

são próprias de cada sociedade, e também das “culturas, da economia e da clientela”. O art. 36, parágrafo 4, defende que o “ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia”. Neste sentido, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), a partir de 1995, direcionou ações para que se reconhecesse a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. Dentre estas ações encontramos os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que estabeleceram orientações para atuação dos educadores em todo o país no âmbito da educação básica³.

No início dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 10), encontramos o seguinte comentário: “[...] à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas”. Contudo, neste momento, o documento não aponta um entendimento claro de qual seria o entendimento de diversidade, mas reconhece-a como um elemento de superação de discriminações e de fator importante para o desenvolvimento de um trabalho educativo voltado para a cidadania e democracia (BRASIL, 1997, p. 69). Nesse mesmo período de elaborações e discussões do MEC, vemos efervescer a Educomunicação no cenário acadêmico, a partir de uma pesquisa⁴ realizada em 1997 e 1998 pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP, conduzida pelo professor Ismar de Oliveira Soares.

Considerando essa trajetória e a partir da coletânea: *“Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural”*, observa-se que as áreas de intervenção da Educomunicação vêm contribuindo tanto em

3 Em 1997 o Ministério da Educação e do Desporto e a Secretaria de Educação Fundamental lançam os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's para o Ensino Fundamental. Em 1998 foi lançado o Referencial curricular nacional para a educação infantil. Em 2000, lançam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

4 A pesquisa foi desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP, com um grupo de 178 especialistas, de 14 países ibero-americanos, pelo professor Ismar de Oliveira Soares, e teve por objetivo analisar como se estabelecem os espaços transdisciplinares que aproximam os campos da Educação e da Comunicação.

termos de linguagens e de conteúdos quanto em práticas educativas formais e não-formais, compreendendo a diversidade como uma área em expansão na Educomunicação, porém ainda com um comportamento tímido no que tange a produções acadêmicas, em torno de ações e iniciativas educacionais que visam reconhecimento e transformação de grupos vulneráveis .

Diante de inúmeras temáticas e de possibilidades de imersão, o artigo a seguir busca sugerir roteiros de leitura a fim de facilitar a pesquisa para leitores(as) que se interessem por um ou mais assuntos relacionados à Educomunicação e a diversidade.

1. Da origem da obra

A coletânea de papers intitulada *“Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural”* reúne artigos apresentados no VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, o qual contribuiu para o V Global MIL Week, da UNESCO, realizado em São Paulo, na ECA/USP em 2016.

As pessoas envolvidas em ambos os eventos tinham uma necessidade em comum: compartilhar experiências, quais sejam de ordem epistemológica ou mesmo prática. Nas mais de novecentas folhas da coletânea, essas experiências se mostram ancoradas nos preceitos educacionais, e conduzem o leitor num passeio que propicia o conhecimento das questões da educação, e sua inter-relação com outras áreas do conhecimento.

A partir de uma análise exploratória, notamos que os agentes participantes da obra em questão refletem a doxa educacional quanto ao grau acadêmico dos produtores, isto é, notamos a produção de artigos tanto por parte de alunos da graduação, como por mestres, doutores e pós-doutores, o que confere uma matriz polifônica no dossiê.

Segundo Bakhtin (2008), para que ocorra polifonia é preciso que todas as vozes estejam no mesmo nível, e conseqüentemente, todas precisam ser levadas em consideração nas relações dialógicas, e vemos que esse preceito materializa-se em *“Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural”*.

2. Da construção e opções de roteiro para leitura

Ao conhecer, explorar e caracterizar sínteses sobre o conteúdo da coletânea, o(a) investigador(a) dispõe de muitas possibilidades quanto a instrumentos metodológicos. Ao optarmos por roteiros, nossa proposta de instrumento no presente artigo, ainda poderiam ser desenhadas bastantes possibilidades a fim de que o leitor(a) obtenha o máximo de aproveitamento da obra. Goldenberg (2002, p.14) orienta essa gama de possibilidades: “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Para seguir o caminho da construção de roteiros, também partimos do pensamento de Bourdieu em sua definição de campo, sobre a qual ele vai dizer:

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, substancialista: é preciso pensar relacionalmente. (BOURDIEU, 2005, p. 27)

Bourdieu, assim, nos ajuda a pensar o campo acadêmico da educomunicação como nosso norte de pesquisa para este artigo, e a ação de seus agentes, como os papers do nosso *corpus*, servem como fotografia de um momento específico, bem como instrumental de análise para a estruturação de novas hipóteses acerca da produção acadêmica do campo.

A seguir contemplamos algumas opções que buscam abarcar interesses e necessidades de estudo para pesquisas diversas.

2.1 Pesquisa e reunião de artigos pelas áreas de intervenção da Educomunicação

Embora a Educomunicação seja um campo vivo, marcado por sua dinamicidade, Soares junto ao Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP

propuseram áreas de intervenção para essa ciência. Tais áreas, explicitadas a seguir, foram identificadas quanto a *práxis* educacional. E observa-se pela extensão das mesmas, uma preocupação deliberada na *educação pelo processo*, voltada para *todos os espaços educativos*. Para Soares:

[...] as denominadas “áreas de intervenção” apresentam-se como portas de ingresso ao universo das práticas educacionais. Denominamos como “áreas de intervenção” as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação. (SOARES, 2011, p. 47)

No total são 7 as áreas de intervenção do campo da educação, são elas: 1ª. Área da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos; 2ª. Área da Educação para a Comunicação; 3ª. Área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas; 4ª. Área da Expressão Comunicativa pelas Artes; 5ª. Área da Produção Midiática; 6ª. Área da Pedagogia da Comunicação e 7ª. Área da Reflexão Epistemológica.

Na proposta a seguir busca-se contribuir com a seleção de artigos através do contexto das diferentes áreas de intervenção do campo da educação. Para tal, desenhamos duas tabelas: uma informativa/explicativa com as definições acerca de cada uma das 7 áreas de intervenção, e em seguida uma tabela comparativa demonstrando onde é possível observar a incidência ou influência de uma ou mais dessas áreas em assuntos ou temáticas abordadas em cada um dos artigos publicados no livro.

Quadro 1: Quadro das 7 áreas de intervenção da Educação

Áreas de Intervenção	Atuação
1ª Gestão da Comunicação	Compreende a articulação do trabalho dos agentes no planejamento, execução e avaliação das ações das diferentes áreas.
2ª Educação para a Comunicação	Práticas voltadas à sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação - (<i>media education, educación en medios</i> - educação midiática).

3ª Mediação Tecnológica	Acções, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional comunicativo.
4ª Expressão comunicativa pelas Artes	Práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística - arte-educação.
5ª Produção midiática	Acções, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educacional comunicativo.
6ª Pedagogia da Comunicação	Acções e programas de educação formal ou não-formal à partir do parâmetro educacional comunicativo.
7ª Reflexão Epistemológica	Sistematizações e pesquisas acadêmicas sobre os objetos da Educomunicação.

Quadro 2: Quadro de distribuição dos artigos por áreas de intervenção

Unidades temáticas	Nome do artigo	Autores	Áreas de intervenção
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Crianças, adolescentes e jovens educadores, em dia de mestres, na USP	Ismar de Oliveira Soares	1º, 5º e 6º
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Experiências educacionais em alfabetização midiática e informacional	Tatiana Carvalho e Adriano Leonel	1º, 5º e 6º
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Da Rádio Cartola à Imprensa Mirim: Trilhando as mídias na educação infantil	Silvia Silva dos Santos e Ednalva Marques de Souza	1º, 5º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Políticas públicas e educação midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro	Elisângela Rodrigues da Costa	1º e 7º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A Educação integral na perspectiva da educação: a implementação no Programa São Paulo Integral	Daniel Próspero	1º e 6º

Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A educação midiática e a educomunicação como elemento das políticas públicas de educação no Brasil: o Programa Mais Educação	Sandra Zita Silva Tiné	1º, 3º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Intgersecções entre comunicação e educação em práticas organizativas comunitárias	Cicília M. Krohling Peruzzo	1º, 6º e 7º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola: educação como práxis libertadora no contexto não escolar	Evelin de Oliveira Haslinger Lívia Saggin Marina Zoppas de Albuquerque	1º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Imprensa Jovem Online: Uma Contribuição para a Cultura em Rede na Educação Municipal de São Paulo	Isabel Pereira dos Santos	1º, 3º, 5º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Projeto Aprendiz Alerta: Educomunicação como ferramenta de participação social e protagonismo juvenil na instituição social Camp-PG	Aline Gomes	1º, 3º, 5º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Educomunicação e Protagonismo Juvenil no Movimento de Ocupação das Escolas Públicas por Secundaristas no RS	Araciele Maria Ketzer Rosane Rosa	1º e 5º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	‘EDUCOMUNICA! PARANÁ’ A Prática da Educomunicação como Forma de Participação Social na 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente	Diego Henrique da Silva	1º, 5º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Educomunicação e Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens no Brasil	Lilian Romão	1º, 5º e 6º

Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Vídeo Entre-linhas: Educomunicação como Base do Protagonismo Jovem	Cláudia Herte de Moraes	1º, 5º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Educomunicação e Política Pública: as experiências das Prefeituras de Andirá e Bandeirantes, no Paraná	Tiago Silvio Dedoné	1º e 6º
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	Relacionamento Empresa-Comunidade: a abertura para 'o outro' mediação e comunicação de atitude	Tatiana Gianordoli Teixeira	1º e 7º
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	A educomunicação como forma de inclusão das pessoas com deficiência no complexo ambiente escolar	Raira Santos Torrico	7º
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	A Educomunicação, Caminho Inovador para transcender Barreiras Culturais à Comunicação: Experiências Brasileiras e Cubanas	Felipe Chibás Ortiz	7º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Mediação da comunicação mercadológica pelo viés da cidadania	Inês Vitorino Andrea Pinheiro	2º e 7º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	A Infância como Produtora de Audiovisual: Conexões Educomunicativas Internacionais	Ariane Porto Costa Rimoli	4º, 5º e 7º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Literacia Digital: Crianças, Riscos e Oportunidades na Internet	Thinayna Máximo Inês Vitorino	2º e 3º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	O Renascimento da Infância a Partir da Educomunicação	Elis Rejane Santana da Silva	7º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Contribuições da <i>media literacy</i> para a avaliação crítica de fontes de informação midiáticas	Mariana Pícaro Cerigatto Helen de Castro Silva Casarin	7º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Educomunicação: Um Olhar para a Representação da Mulher Vítima de Violência Sexual pelo Webjornalismo	Laila Carolline Silva de Melo Dourado	5º e 7º

Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Leitura Crítica da Mídia e Produção de Jornal como Processo Educacional para Elevar a Autoestima de Jovens em Região de Risco, em BH	Gabriel Lacerda Miranda Laura Maria do Carmos de Assis Virgínia Borges Palmerston	2º, 5º e 6º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Formação em Educomunicação: a Cultura Educomunicativa em Evidência	Flávia Zanforlim Giovana Gulin	2º e 6º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	O Cinecultinho como Experiência em Mediação Cultural	Carla Daniela Rabelo Rodrigues	2º e 6º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Do mundo editado à arte na idade mídia. Uma análise reflexiva sobre os exercícios de ver e de expressão comunicativa experimentados por alunos do Ensino Médio no Colégio São Domingos em 2015 e 2016	Juliana Pádua Silva Medeiros	2º e 6º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	A produção midiática no espaço educativo formal. Uma avaliação sob a perspectiva educacional de projetos desenvolvidos em escolas públicas do Alto Tietê	Suéller Oliveira da Costa	2º e 7º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Educação midiática nos sistemas formais de ensino: a proposta educacional das escolas salesianas	Antonia Alves Pereira	1º, 2º, 3º e 4º
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Educação midiática no "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil"	Maurício Nascimento Cruz Filho	2º e 7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Gestão de Práticas Mídia-educativas em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	Simone Monteiro de Araújo Joana Miliet	5º

Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Compartilhando olhares, mundos e linguagens: O uso das tecnologias da comunicação nas escolas, à luz das competências midiáticas	Soraya Ferreira Daniela Santana	5º e 6º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Protagonismo Infanto-juvenil na Sociedade Hiperconectada: Programando Futuros a Partir da Educação	Alan César Belo Angeluci Brasilina Passarelli Marcelo Victor Teixeira	3º, 6º e 7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Reflexões sobre o uso dos termos “alfabetização”, “letramento” e “literacia”	Lucilene Cury Cristiane Moura Lima de Aragão	2º e 7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária	Luzia Mitsue Yamashita Deliberador	5º e 6º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Aplicando uma Inter-relação entre Educomunicação e Tecnologias Digitais de Visualização de Informação para Estimular Conhecimento Transdisciplinar de Conceitos Científicos e Protagonismo Infanto-juvenil: um Caso de Uso	Jorge Ferreira Franco	2º e 7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Protagonismo infantil na Internet: literacias midiáticas, cidadania e liberdade de expressão	Mayra Fernanda Ferreira	2º, 5º e 7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Emancipação como fundamento dos estudos sobre comunicação e educação	Márcia Barbosa da Silva	7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos	Gabriela Borges Márcia Barbosa da Silva Mônica Fantin Vânia Quintão Martha Prata-Linhares Adilson Cabral	7º

Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Competências midiáticas como eixo de articulação, pesquisa e educação midiática: contextualizando resultados e desafios	Vânia Quintão Carneiro	7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Educação para a Mídia: Diálogos a partir de um Porto Novo	Claudia Regina da Silva	2º, 5º, 6º e 7º
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	A Importância da Interculturalidade para a Melhoria do Cuidado em Saúde Frente à Alfabetização Midiática e Informacional	Kênia Aparecida Dias Costa Adriana de Castro Amédée Péret Denise Vianna Amador	5º e 6º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	O status da audiência na sociedade midiaticizada e suas implicações para a educomunicação	Mariana Ferreira Lopes	7º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Observatórios de Mídia Enquanto Espaços de Cidadania	Cristiane Parente Manuel Pinto	5º e 7º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Estudando, refletindo e praticando educomunicação na educação formal	Raija Almeida	2º, 3º, 6º e 7º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	A Educomunicação no curso de Pedagogia: a busca de um referencial formativo	Edilane Carvalho Teles	3º, 6º e 7º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	A gestão da educomunicação no curso de pedagogia do DCH III da UNEB	Francisco de Assis Silva	3º, 6º e 7º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Educomunicação através de projetos na graduação	Christiane Pitanga Serafim Silva Diva Souza Silva	6º e 7º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	A Educomunicação como Prática Pedagógica na Formação do Jornalista	Christiane Serafim Silva Diva Souza Silva	2º e 6º

Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Geografia e Jornalismo: Juntos pela Educomunicação!	Filomena Maria Avelina Bomfim Carla Juscelia de Oliveira Souza	2º e 6º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Experiências de Educomunicação em Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia	Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim Aurilene Rodrigues Lima	2º, 3º, 4º, 6º e 7º
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Importância do paradigma educacional no campo da saúde: identificação de pesquisas e práticas de ensino na área de saúde pública e nutrição da USP	Marcelus William Janes	1º e 3º
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Educomunicação para as relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção para aplicação da lei nº 10639/2003	Evaldo Gonçalves Silva	2º e 6º
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Ser Afro no Brasil: o racismo institucionalizado e a luta sócio cultural	Fernanda de Araújo Patrocínio	5º
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Histórias de vida e identidade negra: formação educacional para educadoras(es) interessadas(os) na aplicação da lei federal 10.639	Paola Diniz Prandini	2º e 3º
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Redes visíveis para comunidades invisíveis: Uma caminhada virtual junto às etnias Salasaka e Otavalo migrantes e residentes em São Paulo	Jenny Margot de La Rosa	1º, 3º e 6º
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Um olhar sobre a Educomunicação e alfabetização midiática. Das ondas do rádio do ensino fundamental ao ativismo no movimento dos secundaristas em ocupação	Maria Réhder Letícia Karen de Oliveira	2º, 3º, 5º e 6º

Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Por uma Educomunicação Indígena: experiência do Programa Nas Ondas do Rádio junto aos educadores guaranis em São Paulo	Débora Menezes Carlos Aberto Mendes de Lima	2º, 3º, 5º e 6º
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Do quadro negro às redes virtuais: o mal estar docente na era da cibercultura	Profª PDRª Vanina Costa Dias Profº Drº Marcelo Fonseca Gomes de Sousa Profª Ms Viviane Marques Alvim Campi Barbosa	3º
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Webdocumentário e Formação: Educomunicação Hipertextual como Prática Educacional Situada	Henrique Oliveira de Araújo Inaiara Lima de Souza Nunes	3º
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Práticas Interinstitucionais: o Projeto Educom. GeraçãoCidadã. 2016	Cristina Barroco Masseur Femandes Verônica Martins Cannatá	3º
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Projeto Cara de Pavio: Abrindo veredas para a Educomunicação	Regina Márcia Tavares Vasques	1º, 3º, 4º e 5º
Mediação tecnológica como desafios para a educação	O brinquedo como conceito comunicacional para a compreensão das ambiências comunicativas em contextos de mídia-educação	Tiago da Mota e Silva	3º, 4º e 6º
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias	Benedito Dielcio Moreira	3º
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Tecnologias educacionais nas escolas: fatores envolvidos no processo de adoção, a partir do ponto de vista da educomunicação	Carolina Pedrosa Cardoso Itocazo	3º
TIC e Processos de Aprendizagem	Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Considerações sobre um estudo de caso	Nilo Eduardo Bergamo	3º, 5º e 6º

TIC e Processos de Aprendizagem	Design de um cenário de aprendizagem com TIC e com tecnologias móveis	Luiza Carravetta	3º
TIC e Processos de Aprendizagem	Protagonismos, reciclagem e novas sensibilizações em oficinas internacionais de arte tecnológica	Paulo C. S. Teles Mousumi de	3º
TIC e Processos de Aprendizagem	As Tecnologias de Informação e Comunicação como agentes do Currículo a partir do conceito <i>Smart Neighborhood Learning</i>	Rafael Gué Martini Bento Duarte da Silva Ademilde Silveria Sartori	3º e 5º
TIC e Processos de Aprendizagem	Empoderamento docente e discente no uso das mídias na educação: o caso do Projeto Gente	Wagner da Silveira Bezerra Alexandre Farbiarz	2º, 3º e 6º
TIC e Processos de Aprendizagem	Cultura Maker, Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na SME-SP (Brasil)	Regina Célia Fortuna Broti Gavassa	2º, 3º e 6º
TIC e Processos de Aprendizagem	Criatividade e multimídia em experiências de formação	Alexandra Bujokas de Siqueira Martha Maria Prata Linhares	2º, 3º e 6º
Educomunicação e Práticas Curriculares	Diálogos entre educação e comunicação: construções curriculares interdisciplinares e multirreferenciadas	Simone Rodrigues Batista	6º
Educomunicação e Práticas Curriculares	Maleta Futura: desafios da implementação de projeto de Educação e Comunicação	Ana Paula Brandão	5º
Educomunicação e Práticas Curriculares	Transmídia, Jornalismo e Educação: frutos possíveis da interação de (multi)potencialidades	Maurício Guilherme Silva Júnior	3º e 5º
Educomunicação e Práticas Curriculares	Análise de mídia: um olhar muito além da notícia	Barbara Endo Valdenice Minatel Melo de Cerqueira Verônica Martins Cannatá	2º, 5º e 6º

Educomunicação e Práticas Curriculares	O Uso das Mídias na Prática Docente e a Relação com o Campo da Educomunicação: Experiência de uma Escola Pública de Ensino Médio	Isys Helfenstein Remião	3º, 4º e 6º
Educomunicação e Práticas Curriculares	A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: possíveis diálogos entre o Livro Didático de Português e a Educomunicação	Sueli da Costa	3º
Educomunicação e Práticas Curriculares	A cultura das mídias e os processos de aprendizagem no ensino de geografia	Gláucia Rodrigues Camilla Manaia	2º, 3º e 6º
Educomunicação e Práticas Curriculares	O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica comunicativa	Valdeci Reis Ademilde Silveira Sartori Geovana Mendonça Lunardi Mendes	2º, 3º e 6º
O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica comunicativa	Animação cinematográfica para o desenvolvimento de competências educacionais no Ensino Fundamental	Débora Valletta	3º, 4º e 5º
O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica comunicativa	Práticas expressivo-comunicativas na educação infantil	Maria Salete Prado Soares Kátia Cristina A. de Souza Carlos A. Mendes de Lima	3º, 4º e 5º
Práticas na Educação Não-Formal	Educomunicação: cultura, docência e arte da participação na era da mediação	Ana Rosa Vidigal Dolabella	2º e 4º

Práticas na Educação Não-Formal	Mobilização social e educomunicação nas Salas Futura de Campo Limpo e do Bairro da Luz: o papel do mediador no diálogo com a comunidade, numa iniciativa do Canal Futura	Vanessa Teixeira Pipinis	2º, 3º e 5º
Práticas na Educação Não-Formal	Da abertura ao movimento: a educomunicação popular e mestiça e a possibilidade das ecorregiões educacionais	Henrique Oliveira de Araujo	7º
Práticas na Educação Não-Formal	Projeto Sampa: Educomunicação para as Sensibilidades	Danilo Vaz Ribeiro	4º
Práticas na Educação Não-Formal	O jogo da linguagem: o jornalismo reinventado nas práticas de comunicação	Bruno de Oliveira Ferreira	5º e 6º
Expressão Comunicativa por meio das Artes	O Programa Mais Cultura nas Escolas no Rio Grande do Sul: perspectivas e conjecturas para a Interculturalidade	Ângela Sowa Sátira Machado Rosane Rosa	4º
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Educomunicação no espaço das artes: a escola é a cidade e a cidade é escola	Raquel Ribeiro dos Santos	4º
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Música, cidadania, pertença: uma experiência Educomunicativa na universidade	Antonio Nolberto de Oliveira Xavier	4º e 6º
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Arte-educação, educomunicação e artemídia: diálogos na fronteira entre o digital e o sensorial	Marciel A. Consani	3º e 4º
Expressão Comunicativa por meio das Artes	As inter-relações entre a Educomunicação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais	Maurício da Silva Maria Christina de Souza Lima Rizzi	4º e 7º

Expressão Comunicativa por meio das Artes	O papel da Educomunicação e da Arte-Educação na ilha do Manganano em Petrolina (PE): pertencimento e cidadania	Emanuel de Andrade Freire	2º, 3º e 4º
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Experiências em Arte-Educação: Uma metodologia de ensino-aprendizagem emancipadora construída a partir das artes audiovisuais	Bruno Vieira Lottelli	4º
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Ateliê de Artes para Crianças e a formação do arte/educador, na Licenciatura em Artes Visuais, da ECA/USP	Dália Rosenthal Maria Christina de Souza Rizzi	3º e 4º
Educomunicação Socioambiental	Produção de vídeos-clipes: prática educacional para valorização da sociobiodiversidade amazônica	Vânia Beatriz Vasconcelos de Oliveira	2º, 3º e 5º
Educomunicação Socioambiental	A Educomunicação na gestão do conhecimento em organizações socioambientais à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Débora Menezes	3º
Educomunicação Socioambiental	Crítica do discurso da sustentabilidade global	Iara Maria da Silva Moya	3º
Reflexão Epistemológica Inter-relação Comunicação/Educação	Paradigmas para uma comunicação edudemocratizadora	Ana Carine Garcia Montero Jose Ignacio Aguaded Joan Ferrés Prates	2º e 7º
Reflexão Epistemológica Inter-relação Comunicação/Educação	Educação e Comunicação - as relações entre essas ciências e suas contribuições para o diálogo nas diferentes formas de abordagem do tema	Suyanne Tolentino de Souza	7º

Reflexão Epistemológica Inter-relação Comunicação/Educação	O Campo da Educação na região Sul: uma análise dos trabalhos apresentados no Intercom Sul (2010-2015)	Danieli Hartmann Antonello	7º
Reflexão Epistemológica Inter-relação Comunicação/Educação	A educomunicação possível: práticas e teorias da educação, revisitadas por meio de sua práxis	Claudemir Edson Viana	1º, 2º, 3º, 4º; 5º, 6º e 7º
A educomunicação possível: práticas e teorias da educação, revisitadas por meio de sua práxis	MAFALDA e a Comunicação Dialógica de Moreno e Buber	Liana Gotlieb	4º e 7º

A partir de uma triagem dos artigos, pode-se observar quais áreas de intervenção propostas pela Educomunicação continham mais ou menos participação efetiva nos conteúdos propostos.

Dos 105 artigos do livro *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*, 45 artigos enquadram-se dentro das áreas de intervenção 3 e 6, respectivamente (mediação tecnológica e pedagogia da comunicação), em seguida em segundo lugar com presença em 36 artigos a 7ª área de intervenção (reflexão epistemológica) é uma das que mais se destaca nos textos. Na sequência, em terceiro lugar com participação em 35 artigos aparece a 5ª área de intervenção (produção midiática).

Nos 3 últimos lugares aparecem respectivamente a 2ª área de intervenção (educação para a comunicação) com 34 artigos, em penúltimo lugar tem-se a 1ª área de intervenção (gestão da comunicação) com 21 *papers* e em último lugar surge a área que é menos expressiva no livro em comparação às demais áreas supracitadas que é a 4ª área de intervenção (expressão comunicativa pelas artes) que contabiliza apenas 19 artigos.

A 4ª área de intervenção, a expressão comunicativa pelas artes, além de ser pouco representativa em termos quantitativos dos artigos analisados, também é um campo que está em disputa por espaço, dentro da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O processo de construção da BNCC inicia-se com a publica-

ção da Constituição de 1988, e em dezembro de 2017 foi homologado o novo texto referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas atualmente a maior preocupação para o campo das artes diz respeito as mudanças do Ensino Médio.

Professores, educadores e representantes da sociedade civil querem que o ensino de arte siga obrigatório nas escolas, no ensino médio. Porém, após a aprovação do novo ensino médio, os especialistas em arte educação e entidades sociais temem que o espaço da arte seja reduzido ou extinto. Tal receio decorrer pela nova configuração do currículo, em que o ensino de arte passa a integrar o eixo de linguagens. Os atores do movimento demonstram preocupação pois ao se enquadrar arte dentro de linguagens, a lei permite que o ensino de artes perca espaço para língua portuguesa, que se configura como disciplina obrigatória.

Entendemos o contato com a arte como importante fator para ampliar a visão de mundo, enriquecer o repertório estético, favorecer a criação de vínculos com realidades diversas e assim propiciar uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, contribuindo assim para uma cultura de paz, tão necessária em nossa sociedade. Ainda acreditamos que o conhecimento da arte produzida em sua própria cultura auxilia na construção de identidade do sujeito, esse passa a tanto notar-se como como ser histórico que mantém conexões com o passado, mas que também é capaz de intervir modificando o futuro, superando preconceitos e agindo na transformação social.

Dentro desse contexto, entendemos que indiretamente no futuro, no longo prazo, a 4ª área de intervenção, a expressão comunicativa pelas artes, talvez também sofra consequências em termos de volumetria de experiências na sala de aula, caso não consigamos avançar em questões como as citadas anteriormente. É importante frisar que em alguns artigos, pode-se notar a presença de duas ou mais áreas de intervenção, seja relatando experiências cotidianas ou práticas seja através de estudos ou pesquisas de cunho epistemológico. A multiplicidade das áreas de intervenção em um mesmo texto é recorrente e maioria, 76 artigos dos 105 contam com a presença de duas ou mais áreas de intervenção totalizando (72,3%) dos artigos publicados.

Percebemos assim que muitas vezes estamos lidando com objetos multifacetados, que refletem a própria natureza interdisciplinar do campo educacional, e, que para efeitos de análise, denotam em suas imbricações o dinamismo epistemológico das áreas de conhecimento.

2.2 Pesquisa e busca de artigos por meio de palavras-chave

É possível observar um crescente interesse de pesquisas envolvendo diferentes aspectos do campo da educação. Segundo Pinheiro (2013) a produção de dissertações e teses em educação entre os anos 2000 e 2012, giraram em torno de 97 trabalhos.

Já entre 2013 e 2016 tivemos mais de 100 trabalhos publicados na Capes – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação, dentro da temática da educação. Portanto, em apenas 3 anos esse número cresceu exponencialmente, ao considerarmos o volume da década anterior.

A Capes se configura como um dos principais órgãos que fomentam a consolidação da pós-graduação no Brasil, responsável por reunir uma miríade de produções acadêmicas. Um importante recurso de pesquisa que a plataforma online da Capes oferece é a busca por palavra-chave. Denotando a importância desse recurso no universo do(a) pesquisador(a).

É patente que a busca por palavra-chave não se restringe ao banco da Capes, trata-se de um recurso amplamente consolidado e utilizado por inúmeras pessoas. E dada à relevância desse recurso, a seguir propomos uma categorização por palavras-chave.

Quadro 4: Quadro de distribuição dos artigos por categorização de palavras-chave

Unidades temáticas	Nome do artigo	Autores(as)	Palavras-chave
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Crianças, adolescentes e jovens educadores, em dia de mestres, na USP	Ismar de Oliveira Soares	Mídias em sala de aula; educação infantil; produção midiática; projetos educacionais comunicativos;
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Experiências Educativas em Alfabetização Midiática e Informacional	Tatiana Carvalho Adriano Leonel	Gestão da comunicação; Educom.rádio; espaços informais de educação; produção midiática; projetos educacionais;
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Da Rádio Cartola à Imprensa Mirim: Trilhando as Mídias na Educação Infantil	Silvia Silva dos Santos Ednalva Marques de Sousa	Educação infantil; projetos educacionais; identidade; infância; mídias em sala de aula;
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Políticas Públicas e Educação Midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro	Elisângela Rodrigues da Costa	Educação formal; políticas públicas; educação midiática; educação;
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A Educação Integral na perspectiva da Educação: a implementação no Programa São Paulo Integral	Daniele Próspero	educação integral; políticas públicas;
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A Educação midiática e a educação como elementos das políticas públicas de educação no Brasil: o Programa Mais Educação.	Sandra Zita Silva Tiné	Programa Mais Educação; tecnologias; mídias em sala de aula
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Interseções entre Comunicação e Educação em Práticas Organizacionais Comunitárias	Cicilia M. Krohling Peruzzo	Educação informal; educação não formal; cidadania; movimentos sociais populares; comunicação popular; processos educacionais

Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola: educomunicação como práxis libertadora no contexto não escolar	Evelin de Oliveira Haslinger Lívia Saggin Marina Zoppas de Albuquerque	Educação popular, educação não formal; processos educacionais; agência jovem de notícias
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Imprensa Jovem Online: Uma Contribuição para a Cultura em Rede na Educação Municipal de São Paulo	Isabel Pereira dos Santos	Imprensa jovem Online; políticas públicas; cultura em rede; expressão; juventude; on-line
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Projeto Aprendiz Alerta: Educomunicação como ferramenta de participação social e protagonismo juvenil na instituição social Camp-PG	Aline Gomes	Educação não formal; juventude; identidade; participação social
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Educomunicação e Protagonismo Juvenil no Movimento de Ocupação das Escolas Públicas por Secundaristas no RS	Araciele Maria Ketzer Rosane Rosa	Secundaristas; ocupação; cidadania; movimentos sociais
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	'EDUCOMUNICA! PARANÁ': A Prática da Educomunicação como Forma de Participação Social na 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente	Diego Henrique da Silva	Participação social; práticas educacionais; cidadania
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Educomunicação e Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens no Brasil	Lilian Romão	Participação cidadã; direitos humanos; cidadania;
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Vídeo Entre-linhas: Educomunicação como Base do Protagonismo Jovem	Cláudia Herte de Moraes	Juventude; inclusão social; empoderamento jovem; vídeo comunitário; identidade
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Educomunicação e Política Pública: as experiências das Prefeituras de Andirá e Bandeirantes, no Paraná	Tiago Silvio Dedoné	Política pública; servidores públicos; Lei Educom; comunicação pública

Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	Relacionamento Empresa-Comunidade: a abertura para 'o outro' mediação e comunicação de atitude	Tatiana Gianordoli Teixeira	Processos comunicacionais; práticas educacionais; comunicação empresarial; ecossistema comunicativo
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	A educomunicação como forma de inclusão das pessoas com deficiência no complexo ambiente escolar	Raira Santos Torrico	Educação inclusiva; diversidade; Direitos das Pessoas com Deficiência;
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	A Educomunicação. Caminho Inovador para transcender Barreiras Culturais à Comunicação: Experiências Brasileiras e Cubanas	Felipe Chibás Ortiz	Paradigma educacional; mídias em sala de aula; Cuba;
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Mediação da comunicação mercadológica pelo viés da cidadania	Inês Vitorino Andrea Pinheiro	Publicidade infantil; políticas regulatórias; formação cidadã; narrativas comerciais
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	A Infância como Produtora de Audiovisual: Conexões Educomunicativas Internacionais	Ariane Porto Costa Rimoli	Transdisciplinaridade; interculturalidade; produção audiovisual
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Literacia Digital: Crianças. Riscos e Oportunidades na Internet	Thinayna Máximo Inês Vitorino	TIC; mídias digitais; comunicação <i>Online</i> ; privacidade; literacia; <i>bullying</i> ; cidadania <i>Online</i> ;
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	O Renascimento da Infância a Partir da Educomunicação	Elis Rejane Santana da Silva	Infância; modernidade tardia; processos educacionais
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Contribuições da <i>media literacy</i> para a avaliação crítica de fontes de informação midiáticas	Mariana Picaro Cerigatto Helen de Castro Silva Casarin	<i>Media literacy</i> ; leitura crítica da informação; explosão informacional
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Educomunicação: Um Olhar para a Representação da Mulher Vítima de Violência Sexual pelo Webjornalismo	Laila Carolline Silva de Melo Dourado	Gênero; webjornalismo; leitura crítica da informação;

Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Leitura Crítica da Mídia e Produção de Jornal como Processo Educacional para Elevar a Autoestima de Jovens em Região de Risco, em BH	Gabriel Lacerda Miranda Laura Maria do Carmos de Assis Virgínia Borges Palmerston	Sujeito crítico; ecossistemas comunicativos; <i>HouseOrgan</i> Cidadão; mídias na sala de aula
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Formação em Educomunicação: a Cultura Educomunicativa em Evidência	Flávia Zanforlim Giovana Gulin	Formação educacional; pedagogia; alfabetização informacional e midiática; educação do futuro;
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	O Cinecultinho como Experiência em Mediação Cultural	Carla Daniela Rabelo Rodrigues	Produção cultural; infância; projetos educacionais; cinematografia; integração cultural
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Do mundo editado à arte na idade mídia. Uma análise reflexiva sobre os exercícios de ver e de expressão comunicativa experimentados por alunos do Ensino Médio no Colégio São Domingos em 2015 e 2016	Juliana Pádua Silva Medeiros	Era hipercomplexa; leitura crítica dos meios; produção midiática
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	A produção midiática no espaço educativo formal. Uma avaliação sob a perspectiva educacional de projetos desenvolvidos em escolas públicas do Alto Tietê	Suéller Oliveira da Costa	Protagonismo juvenil; empoderamento; produção midiática; educação formal; metodologia de pesquisa
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Educação midiática nos sistemas formais de ensino: a proposta educacional das escolas salesianas	Antonia Alves Pereira	Rede salesiana; educação formal; instituições religiosas; livros didáticos
Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Educação midiática no "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil"	Maurício Nascimento Cruz Filho	Igreja católica; Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil; educação midiática

Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Gestão de Práticas Mídia-educativas em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	Simone Monteiro de Araújo Joana Milliet	Mídias em sala de aula; educação infantil; produção midiática; projetos educacionais;
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Compartilhando olhares, mundos e linguagens: O uso das tecnologias da comunicação nas escolas, à luz das competências midiáticas	Soraya Ferreira Daniela Santana	Oficinas; audiovisual; competência midiática;
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Literacias de Mídia e Informação (MIL) no âmbito do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro-USP: estudos sobre os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil	Alan Queiroz da Costa Beatrice Bonami Rosa Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti	TIC; redes digitais; literacia;
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Protagonismo Infanto-juvenil na Sociedade Hiperconectada: Programando Futuros a Partir da Educação	Alan César Belo Angeluci Brasilina Passarelli Marcelo Victor Teixeira	Hiperconectividade: literacias digitais; MIL;
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Reflexões sobre o uso dos termos “alfabetização”, “letramento” e “literacia”	Lucilene Cury Cristiane Moura Lima de Aragão	Letramento digital; letramento midiático; letramento informacional
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária	Luzia Mitsue Yamashita Deliberador	Comunicação comunitária; criticidade; cidadania
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Aplicando uma Inter-relação entre Educomunicação e Tecnologias Digitais de Visualização de Informação para Estimular Conhecimento Transdisciplinar de Conceitos Científicos e Protagonismo Infanto-juvenil: um Caso de Uso	Jorge Ferreira Franco	Processos educativos; transdisciplinaridade; letramento digital; protagonismo infanto-juvenil

Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Protagonismo infantil na Internet: literacias midiáticas, cidadania e liberdade de expressão	Mayra Fernanda Ferreira	Protagonismo infantil; sociedade em rede; participação na mídia
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Emancipação como fundamento dos estudos sobre comunicação e educação	Márcia Barbosa da Silva	Educação emancipatória; camadas populares; relações comunicacionais; educação freiriana
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos	Gabriela Borges Márcia Barbosa da Silva Mônica Fantin Vânia Quintão Martha Prata-Linhares Adilson Cabral	Literacia midiática; MIL; competência midiática;
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Competências midiáticas como eixo de articulação pesquisa e educação midiática: contextualizando resultados e desafios	Vânia Quintão Carneiro	Competência midiática; metodologia de pesquisa; epistemologia da educação
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	Educação para a Mídia: Diálogos a partir de um Porto Novo	Claudia Regina da Silva	Projetos educacionais; mídia na sala de aula; saídas pedagógicas; educação fundamental
Educação para as competências midiáticas na perspectiva da mídia-educação	A Importância da Interculturalidade para a Melhoria do Cuidado em Saúde Frente à Alfabetização Midiática e Informacional	Kênia Aparecida Dias Costa Adriana de Castro Amédée Péret Denise Vianna Amador	Ações educacionais; desenvolvimento social; interculturalidade; políticas públicas;
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	O status da audiência na sociedade midiática e suas implicações para a educcomunicação	Mariana Ferreira Lopes	Ecossistemas comunicativos; pesquisas de recepção; midiáticação;
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Observatórios de Mídia Enquanto Espaços de Cidadania	Cristiane Parente Manuel Pinto	Desenvolvimento crítico; influência dos meios; cidadania; observatórios;

<p>Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional</p>	<p>Estudando, refletindo e praticando educomunicação na educação formal</p>	<p>Raija Almeida</p>	<p>Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); formação em Educomunicação; Comunicação Social; uso das tecnologias; sala de aula; mídias educativas; gestão de projetos educativos; educação formal e não-formal; TICs; Educação para os media; imprensa escolar; teoria dialética do conhecimento; novo papel da escola; educar para a cidadania</p>
<p>Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional</p>	<p>A Educomunicação no curso de Pedagogia: a busca de um referencial formativo</p>	<p>Edilane Carvalho Teles</p>	<p>Curso de pedagogia; educomunicação; proposta curricular; mídias; TICs; construção dialógica; processo de formação contínua; ensaio relato; ciências sociais e humanas; investigação epistemológica; ecossistemas educacionais</p>
<p>Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional</p>	<p>A gestão da educomunicação no curso de pedagogia do DCH III da UNEB</p>	<p>Francisco de Assis Silva</p>	<p>Gestão da educomunicação; curso de pedagogia; UNEB; interface; educação; núcleo de Educom; comunicação; proposta curricular; educador libertador</p>

<p>Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional</p>	<p>Educomunicação através de projetos na graduação</p>	<p>Christiane Pitanga Serafim Silva Diva Souza Silva</p>	<p>Universo educacional; educomunicação; projetos na graduação; TICs; processo de ensino-aprendizagem; repertório tecnomi-diático; tecnologias digitais; diferenças geracionais; professores; alunos; projetos educacionais; interdisciplinaridade; jornalismo; projetos pedagógicos; projeto colorir; universidade federal de Uberlândia; documentário; faces da glória;</p>
<p>Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional</p>	<p>A Educomunicação como Prática Pedagógica na Formação do Jornalista</p>	<p>Christiane Serafim da Silva Diva Souza Silva</p>	<p>Formação jornalística; educomunicação; práticas educativas; intervenção social; ensino superior; jornalismo; mídias em sala de aula; tecnologias digitais; formação pedagógica; professores universitários; diferenças geracionais; tecnologias da educação e comunicação</p>
<p>Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional</p>	<p>Geografia e Jornalismo: Juntos pela Educomunicação!</p>	<p>Filomena Maria Avelina Bomfim Carla Juscélia de Oliveira Souza</p>	<p>Transdisciplinaridade; práticas educacionais; escola pública; geografia; jornalismo; ecossistema educacional</p>
<p>Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional</p>	<p>Experiências de Educomunicação em Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia</p>	<p>Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim Aurilene Rodrigues Lima</p>	<p>Estágio supervisionado em pedagogia; práticas educacionais; comunicação educativa; oficinas de fotografia; tecnologias da informação e comunicação; webquest; história em quadrinhos; música</p>

Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Importância do paradigma educacional no campo da saúde: identificação de pesquisas e práticas de ensino na área de saúde pública e nutrição da USP	Marcelus William Janes	Intervenções educacionais; faculdade de saúde pública (FSP); teses; dissertações; práticas pedagógicas; educação; saúde
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Educação para as relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção para aplicação da lei nº 10639/2003	Evaldo Gonçalves Silva	Ecosistema comunicativo; práticas antirracistas; leis; história e cultura afro brasileiras; educação básica; pedagogia da autonomia; transdisciplinaridade; relações étnico-raciais
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Ser Afro no Brasil: o racismo institucionalizado e a luta sócio cultural	Femanda de Araújo Patrocínio	Afro-brasilidade; editoriais didáticos; leis; professores; comunidade escolar; pesquisa; São Paulo; Rio Grande do Sul; combate ao racismo; movimento negro; manifestações culturais afro-brasileiras
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Histórias de vida e identidade negra: formação educacional para educadoras(es) interessadas(os) na aplicação da lei federal 10.639	Paola Diniz Prandini	Prática educacional; formação; identidade negra; ancestralidade; histórias de vida digitalizada; escolas; leitura crítica; rede municipal de educação; São Paulo
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Redes visíveis para comunidades invisíveis: Uma caminhada virtual junto às etnias Salasaka e Otavalo migrantes e residentes em São Paulo	Jenny Margot de La Rosa	Etnias Salasaka e Otavalo; migrantes; indígenas; São Paulo; nos equatorianos em São Paulo; Facebook; empoderamento; direitos; intervenções educacionais
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Um olhar sobre a Educação e alfabetização midiática. Das ondas do rádio do ensino fundamental ao ativismo no movimento dos secundaristas em ocupação	Maria Rehder Letícia Karen de Oliveira	Educação; alfabetização midiática e informacional; ativismo; secundaristas; programas de rádio; São Paulo

Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Por uma Educomunicação Indígena: experiência do Programa Nas Ondas do Rádio junto aos educadores guaranis em São Paulo	Débora Menezes Carlos Alberto Mendes de Lima	Formação educacional; educadores indígenas;
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Do quadro negro às redes virtuais: o mal estar docente na era da cibercultura	Profª Drª Vanina Costa Dias Profº Drº Marcelo Fonseca Gomes de Sousa Profª Ms Viviane Marques Alvim Campi Barbosa	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); recursos tecnológicos; professores; desenvolvimento profissional dos educadores; cultura digital; escola; aparatos tecnológicos; prática pedagógica; resistência
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Webdocumentário e Formação: Educomunicação Hipertextual como Prática Educacional Situada	Henrique Oliveira de Araújo Inaiara Lima de Souza Nunes	Webdocumentário; hipertexto; formação educacional; prática educacional; praxis situada; intervenção social
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Práticas Interinstitucionais: o Projeto Educom. GeraçãoCidadã.2016	Cristina Barroco Massei Femandes Verônica Martins Cannatá	Educomunicação; ABPEducom projeto interinstitucional; prática educacional
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Projeto Cara de Pavio: Abrindo veredas para a Educomunicação	Regina Márcia Tavares Vasques	Projeto Cara de Pavio surge; projeto transmidiático; Educomunicação; projeto pedagógico
Mediação tecnológica como desafios para a educação	O brinquedo como conceito comunicacional para a compreensão das ambiências comunicativas em contextos de mídia-educação	Tiago da Mota e Silva	Projeto tecnológico-pedagógico; mídia-brinquedo; uso da mídia; lúdico; tablets; mundo imagético; crianças
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Educomunicação. Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias	Benedito Dielcio Moreira	Educomunicação; projeto educacional; escolas públicas; Mato Grosso; TICs; juventudes conectadas; universo midiático; plataformas midiáticas

Mediação tecnológica como desafios para a educação	Tecnologias educacionais nas escolas: fatores envolvidos no processo de adoção, a partir do ponto de vista da educação	Carolina Pedrosa Cardoso Itocazo	Tecnologia; processo de ensino/aprendizagem; tecnologias educacionais, educação; pesquisa exploratória; pesquisa-ação; gestão da comunicação; ecossistema comunicativo; intencionalidade educativa;
TIC e Processos de Aprendizagem	Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Considerações sobre um estudo de caso	Nilo Eduardo Bergamo	Avanços tecnológicos; TIC Educação 2014; tecnologias digitais; sala de aula; ensino-aprendizagem;
TIC e Processos de Aprendizagem	Design de um cenário de aprendizagem com TIC e com tecnologias móveis	Luiza Carravetta	TIC; dispositivos móveis; capacitação docente; recursos educativos digitais; protagonismo discente; geração conectada; práticas pedagógicas; multitarefas
TIC e Processos de Aprendizagem	Protagonismos, reciclagem e novas sensibilizações em oficinas internacionais de arte tecnológica	Paulo C. S. Teles Mousumi de	Arte tecnológica; ações multiculturais; árvore dos desejos; educação midiática informacional; práticas de arte-mídia; contexto escolar; oficinas internacionais
TIC e Processos de Aprendizagem	As Tecnologias de Informação e Comunicação como agentes do Currículo a partir do conceito <i>Smart Neighborhood Learning</i>	Rafael Gué Martini Bento Duarte da Silva Ademilde Silveria Sartori	TICs; comunicação e literacia informacional educativa; escola aberta; comunidades de aprendizagem; aprendizagem baseada em problemas; objetivos de desenvolvimento sustentável; agenda local; agenda mundial

TIC e Processos de Aprendizagem	Empoderamento docente e discente no uso das mídias na educação: o caso do Projeto Gente	Wagner da Silveira Bezerra Alexandre Farbiarz	TICs; escolas brasileiras; educomunicação; literacia mediática; inclusão digital; leitura crítica da mídia; pedagogia conectada; projeto Gente; pesquisa exploratória; observação participativa; ensino seriado; ensino conectado; conteúdos pedagógicos; consumo midiático; análises críticas
TIC e Processos de Aprendizagem	Cultura Maker. Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na SME-SP (Brasil)	Regina Célia Fortuna Broti Gavassa	Cultura maker; laboratórios de informática educativa; unidades escolares; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Núcleo de Tecnologias para Aprendizagem; Programa de Robótica Criativa; Análise das tendências; inovações tecnológicas; processo educativo; aprendizagem investigativa; professor mediador
TIC e Processos de Aprendizagem	Criatividade e multimídia em experiências de formação	Alexandra Bujokas de Siqueira Martha Maria Prata Linhares	TICs; criatividade; multimídia; formação
Educomunicação e Práticas Curriculares	Diálogos entre educação e comunicação: construções curriculares interdisciplinares e multirreferenciadas	Simone Rodrigues Batista	Comunicação; educação; formação inicial; formação de professores; sociedades midiáticas; pedagogia; Santos; cenários contemporâneos; currículos interdisciplinares e multirreferenciados
Educomunicação e Práticas Curriculares	Maleta Futura: desafios da implementação de projeto de Educomunicação	Ana Paula Brandão	Canal futura; iniciativa privada; projeto social; comunicação; maleta futura; educação cidadã

<p>Educomunicação e Práticas Curriculares</p>	<p>Transmídia. Jornalismo e Educação: frutos possíveis da interação de (multi)potencialidades</p>	<p>Maurício Guilherme Silva Jr.</p>	<p>Educomunicação; processos educocomunicativos; práticas pedagógicas; tecnologias; matéria-prima; narrativa transmídia; processos de ensino aprendizagem; transdisciplinaridade; práticas jornalísticas; jornalismo científico; projeto Minas Faz Ciência</p>
<p>Educomunicação e Práticas Curriculares</p>	<p>Análise de mídia: um olhar muito além da notícia</p>	<p>Barbara Endo Valdenice Minatel Melo de Cerqueira Verônica Martins Cannatá</p>	<p>Técnicas jornalísticas; mídia impressa; oficina de produção multimídia; Revista Foco; alunos; cotidiano escolar; Colégio Dante Alighieri; Dante em Foco; repertório socio-cultural e educacional; mediação pedagógica; protagonismo</p>
<p>Educomunicação e Práticas Curriculares</p>	<p>O Uso das Mídias na Prática Docente e a Relação com o Campo da Educomunicação: Experiência de uma Escola Pública de Ensino Médio</p>	<p>Isys Helfenstein Remião</p>	<p>Escola; ensino médio; mídias na educação; espaço sociocultural; educação emancipadora; prática pedagógica; guias de aprendizagem; pesquisa; programas; currículo diversificado; professores; formação inicial; formação continuada; políticas nacionais; educomunicação</p>
<p>Educomunicação e Práticas Curriculares</p>	<p>A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: possíveis diálogos entre o Livro Didático de Português e a Educomunicação</p>	<p>Sueli da Costa</p>	<p>Linguagens; códigos e suas tecnologias; educomunicação; ensino médio; alunos; práticas sociais; educomunicação; livro didático; direcionamentos teórico-metodológicos</p>

Educomunicação e Práticas Curriculares	A cultura das mídias e os processos de aprendizagem no ensino de geografia	Gláucia Rodrigues Camilla Manaia	Cultura das mídias; cotidiano escolar; conceitos geográficos; aprendizagem de geografia; pesquisa; parâmetros curriculares nacionais; ensino médio
Educomunicação e Práticas Curriculares	O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educacional	Valdeci Reis Ademilde Silveira Sartori Geovana Mendonça Lunardi Mendes	Literacy digital; sociedade hiperconectada; big data; redes digitais; alfabetização midiática; formação cidadã; integração das tecnologias digitais; salas de aula; cultura digital; ensino médio; estudo; análise de narrativas, sociedade interconectada; TICs; perspectiva educacional; interdisciplinaridade
O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educacional	Animação cinematográfica para o desenvolvimento de competências educacionais no Ensino Fundamental	Débora Valletta	Animação cinematográfica; competências educacionais; ensino fundamental; projeto de educação; habilidades educacionais e socioemocionais; roteiros audiovisuais; stop motion; tecnologias digitais; tecnologias educacionais
O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educacional	Práticas expressivo-comunicativas na educação infantil	Maria Salete Prado Soares Kátia Cristina A. de Souza Carlos A. Mendes de Lima	Mídias e tecnologias digitais; imprensa mirim; práticas educacionais; empoderamento; formação cidadã, ensino infantil
Práticas na Educação Não-Formal	Educomunicação: cultura, docência e arte da participação na era da midiatização	Ana Rosa Vidigal Dolabella	Educomunicação; práticas educacionais; docência; cultura; arte; projeto; letramento autorial

<p>Práticas na Educação Não-Formal</p>	<p>Mobilização social e educomunicação nas Salas Futura de Campo Limpo e do Bairro da Luz: o papel do mediador no diálogo com a comunidade, numa iniciativa do Canal Futura</p>	<p>Vanessa Teixeira Pipinis</p>	<p>TICs; produção cultural; conteúdos; Futura; sala Futura; ecossistemas comunicativos; projeto arrastão; Campo Limpo; projetos pedagógicos; formação continuada de professores; Sala Futura Luz; multiculturalidade; desigualdade social</p>
<p>Práticas na Educação Não-Formal</p>	<p>Da abertura ao movimento: a educomunicação popular e mestiça e a possibilidade das ecorregiões educacionais</p>	<p>Henrique Oliveira de Araújo</p>	<p>Práxis educativa e comunicativa; dialogicidade; ecorregiões; educomunicação comunitária; formação; hibridismo de meios; mediações; linguagens; discursos; eco-comunicação; ecorregiões transdisciplinares</p>
<p>Práticas na Educação Não-Formal</p>	<p>Projeto Sampa: Educomunicação para as Sensibilidades</p>	<p>Danilo Vaz Ribeiro</p>	<p>Projeto Sampa-Educomunicação; agentes transformadores; políticas públicas; protagonismo; cidadania</p>
<p>Práticas na Educação Não-Formal</p>	<p>O jogo da linguagem: o jornalismo reinventado nas práticas de educação</p>	<p>Bruno de Oliveira Ferreira</p>	<p>Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs); jornalismo; prática pedagógica; proposta educativa; formação crítica; paradigma da educação; cobertura colaborativa jovem; cobertura jornalística jovem; cobertura educacional; educação; linguagem jornalística</p>

Expressão Comunicativa por meio das Artes	O Programa Mais Cultura nas Escolas no Rio Grande do Sul: perspectivas e conjecturas para a Interculturalidade	Ângela Sowa Sátira Machado Rosane Rosa	Programa Mais Cultura nas Escolas; cultura brasileira; projetos culturais; ensino regular; política cultural; pedagogia das diferenças; integração de conteúdo; processo de construção do conhecimento; pedagogia da equidade; redução do preconceito; empoderamento
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Educomunicação no espaço das artes: a escola é a cidade e a cidade é escola	Raquel Ribeiro dos Santos	Educação; escola pública; escola particular; aula-conteúdo- professor; tecnologia educacional; experiência metodológica; Instituto Choque Cultural; ecossistemas comunicativos; diálogo pedagógico; alunos; arte-educadores; artistas; cultura de rede
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Música, cidadania, pertença: uma experiência Educomunicativa na universidade	Antonio Nolberto de Oliveira Xavier	Núcleo de Artes; Arte-Educação; Universidade Estadual de Santa Cruz; teatro; formação teatral; oficinas; projeto Musicalização; Canto Coral; educação musical; danças folclóricas; projeto educacional; Ponto de Cultura
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Arte-educação, educação e artemídia: diálogos na fronteira entre o digital e o sensorial	Marciel A. Consani	Arte-Educação; educação; expressão comunicativa através das artes; arte mídia; mídia-comunicação-arte
Expressão Comunicativa por meio das Artes	As inter-relações entre a Educomunicação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais	Mauricio da Silva Maria Christina de Souza Lima Rizzi	Interrelações; arte; educação; comunicação; macroconceito; relações interdisciplinares; América Latina; Escola Nova; abordagem triangular

Expressão Comunicativa por meio das Artes	O papel da Educomunicação e da Arte-Educação na ilha do Masingano em Petrolina (PE): pertencimento e cidadania	Emanuel de Andrade Freire	Samba de “Veio”; Petrolina-PE; manifestações culturais; identidades culturais; projeto Pertencer
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Experiências em Arte-Educação: Uma metodologia de ensino-aprendizagem emancipadora construída a partir das artes audiovisuais	Bruno Vieira Lottelli	Experiências em arte-educação; pesquisa; ensino-aprendizagem emancipadora; artes visuais; metodologia; audiovisual do oprimido; Direitos Humanos; escolas estaduais; oficinas; reificação; emancipação
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Ateliê de Artes para Crianças e a formação do arte/educador, na Licenciatura em Artes Visuais, da ECA/USP	Dália Rosenthal Maria Christina de Souza Rizzi	Licenciatura em artes visuais; artes plásticas; ateliê de artes para criança; nosso ateliê animado; ateliê nossa casa; tecnologias; ensino das artes; educação ambiental; cultura de paz; metodologia participativa; transdisciplinariedade
Educomunicação Socioambiental	Produção de vídeos: prática educacional para valorização da sociobiodiversidade amazônica	Vânia Beatriz Vasconcelos de Oliveira	produção coletiva; vídeos ambientais; prática educacional socioambiental; ciência florestal; linguagem audiovisual; discurso literário; músicas amazônicas; políticas públicas; sustentabilidade ambiental; atores sociais; questões ambientais; educação formal; educação não formal
Educomunicação Socioambiental	A Educomunicação na gestão do conhecimento em organizações socioambientais à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Débora Menezes	Comunicação; educação ambiental; gestão participativa; plano de manejo; educação; ecossistemas educacionais; gestão de projetos; teoria da mobilização social

Educomunicação Socio-ambiental	Crítica do discurso da sustentabilidade global	Iara Maria da Silva Moya	aquecimento global; mudanças climáticas; insustentabilidade; pegada ecológica global; sustentabilidade global; comunicação organizacional; Milton Santos; desenvolvimento sustentável; alfabetização midiática e informacional
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	Paradigmas para uma comunicação edudemocratizadora	Ana Carine Garcia Montero Jose Ignacio Aguaded Joan Ferrés Prats	Mundo midiático; Competência midiática organizacional; estudo comparativo Brasil/Espanha; paradigma holístico; paradigma ecosófico
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	Educação e Comunicação — as relações entre essas ciências e suas contribuições para o diálogo nas diferentes formas de abordagem do tema	Suyanne Tolentino de Souza	Inter-relação; comunicação; educação; educação; comunicação; ecossistemas comunicativos; pesquisa; referencial teórico
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	O Campo da Educação e Comunicação na região Sul: uma análise dos trabalhos apresentados no Intercom Sul (2010-2015)	Danieli Hartmann Antonello	Análise bibliométrica; Intercom Sul; produção científica; educação; comunicação; comunicação-educação; mídia-educação
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	A educação possível: práticas e teorias da educação, revisitadas por meio de sua práxis	Claudemir Edson Viana	Educomunicação; práticas sociais; interface; comunicação e educação; educação possível; projeto jovens comunicadores
A educação possível: práticas e teorias da educação, revisitadas por meio de sua práxis	MAFALDA e a Comunicação Dialógica de Moreno e Buber	Liana Gotlieb	Mafalda; histórias em quadrinhos; leitura psicodramática; escola nova; escola aberta cósmica; jogos dramáticos; sociodramas; leitura crítica; indústria cultural

2.3 Pesquisa e busca de artigos com o olhar para grupos vulneráveis

A obra em toda sua amplitude permite uma infinidade de caminhos a percorrer que pode ser adaptado ou ajustado de acordo com os interesses ou necessidades específicas de cada leitor(a) e/ou pesquisador(a).

Uma das possíveis trilhas que podem ser perpassadas é aquela que adota um olhar mais inclinado a temáticas relacionadas a direitos humanos e, portanto, grupos que se encontram condições de vulnerabilidade. Nesse sentido, para a terceira possibilidade de roteiro de leitura buscou-se destacar e classificar os artigos que tivessem em seus conteúdos preocupação ou atenção a uma ou mais questões ligadas a grupos vulneráveis ou marginalizados.

A constituição cidadã e o ambiente pós-democratização, mais favorável às reivindicações os grupos vulneráveis, criaram uma expectativa para o desenvolvimento de políticas afirmativas frente às questões enfrentadas por essa parcela da população. Minorias e grupos vulneráveis são vítimas tradicionais de processo de exclusão, impedidos de desfrutar de direitos básicos, apesar de inerentes a todos os cidadãos. Destacar a existência destes grupos, isto é, dar espaço e escuta a essas vozes que permanecem ignoradas, é pensar em uma sociedade mais democrática - um dos preceitos da educomunicação.

A despeito da diferença, Zygmunt Bauman elabora:

O [...] descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do “pluralismo cultural”: a política informada e defendida por essa teoria é o “multiculturalismo”. Ostensivamente o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal, pela preocupação com o direito das comunidades à auto-afirmação e com o reconhecimento público de suas identidades [...] seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em “diferenças culturais” – coisa a ser louvada e obedecida (BAUMAN, 2003, p. 97-98).

Para concretização da proposta de roteirização, a partir da perspectiva de grupos vulneráveis, chegou-se em alguns grupos com temas específicos, a saber: etnia-raça, gênero, classe, LGBTQ+⁵, idosos e pessoas com deficiência.

5 É a sigla para denominar: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e queers.

A análise desse recorte trás à tona alguns resultados bastante interessantes. Nota-se que apenas uma pequena parte das pesquisas demonstram interesse em transcorrer ou abordar assuntos conectados a esses grupos. No total, apenas 19 dos 105 artigos demonstram preocupação em relação aos grupos em condições vulneráveis, totalizando apenas (18,09%) dos artigos. Destes, apenas 12 artigos retratam em seus conteúdos questões referentes à etnia/raça (11,42%).

Somente 7 artigos abordam questões de gênero (6,66%) dos textos, enquanto 8 referem-se a assuntos ligados a classes, quase sempre conectados ou associados a projetos sociais para comunidades mais carentes de atenção do Estado (7,61%). 4 artigos, menos que 4% (3,80%) abordam a questão da deficiência física. Por último, nenhum dos 105 artigos retratam assuntos, projetos ou pesquisas direcionadas a idosos.

Há grande desconforto em pensar a produção educ comunicativa como uma possível propagadora das práticas das estruturas conservadoras, às quais ignoram ampla sorte de avanços sociais. Mas tal desconforto faz-se necessário ser debatido, pois nos instiga constatar que para um campo que tem como uma de suas preocupações a promoção da igualdade e da diversidade em suas relações internas e com o público externo, há uma recorrência ínfima de papers que tragam como protagonistas o que chamamos de grupos vulneráveis.

E a pergunta que, a partir dessa análise, nos instiga e ao mesmo tempo nos estimula a seguir analisando e produzindo dentro do campo é: por qual motivo há tão pouca incidência de *papers* que elaborem discussões pertinentes a esses assuntos com recorte e mirada aos grupos vulneráveis?

Sabemos que a educação tem em sua história diversas atuações de cunho social, dentre as iniciativas destaca-se o projeto Educom.radio, dirigido por Ismar de Oliveira Soares, o projeto teve como objetivo específico combater a violência e favorecer uma cultura de paz tanto dentro como no entorno das escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, inicialmente na cidade de São Paulo e posteriormente se expandindo para outras regiões do país.

Outro importante pensador do campo da comunicação e educação, Martín-Barbero (1999, p.39) reforça que o preparo de cidadãos empreende uma educação

“capaz de ensinar o mundo de forma cidadã, ou seja, capaz de criar jovens com mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia em que as pessoas vivem” ainda, “que renove a cultura política para que a sociedade não busque salvadores, mas gere formas de convívio e respeito para com as regras do jogo da cidadania, desde as leis de trânsito até o pagamento de impostos”.

Como tais preceitos estão amplamente enraizados na formação desse campo do saber, compreendemos que é mister realizar novas pesquisas explanatórias para ampliarmos a visão que temos acerca desses números que obtivemos na análise do *corpus* “Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural”.

Quadro 5: Quadro de distribuição dos artigos por categorização de grupos

Unidades Temáticas	Nome do artigo	Autores(as)	Demonstra atenção com grupos vulneráveis	Etnia-raça	Gênero	Classe	LGBTQ+	Idosos	Pessoas com deficiências
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Crianças, adolescentes e jovens educadores, em dia de mestres na USP	Ismar de Oliveira Soares	não	não	não	sim	não	não	não
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Experiências Educomunicativas em Alfabetização Midiática e Informacional	Tatiana Carvalho Adriano Leonel	não	sim	não	não	não	não	não
Vozes da infância e da juventude sobre alfabetização midiática e informacional	Da Rádio Cartola à Imprensa Mirim: Trilhando as Mídias na Educação Infantil	Silvia Silva dos Santos Ednalva Marques de Sousa	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Políticas Públicas e Educação Midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro	Elisângela Rodrigues da Costa	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A Educação Integral na perspectiva da Educomunicação: a implementação no Programa São Paulo Integral	Daniele Próspero	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	A Educação midiática e a educomunicação como elementos das políticas públicas de educação no Brasil: o Programa Mais Educação.	Sandra Zita Silva Tiné	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos educacionais	Interseções entre Comunicação e Educação em Práticas Organizacionais Comunitárias	CiciliaM. Krohling Peruzzo	não	não	não	não	não	não	não

Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola: educação como práxis libertadora no contexto não escolar	Evelin de Oliveira Haslinger Livia Saggin Marina Zoppas de Albuquerque	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	Imprensa Jovem Online: Uma Contribuição para a Cultura em Rede na Educação Municipal de São Paulo	Isabel Pereira dos Santos	não	sim	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	Projeto Aprendiz Alerta: Educação como ferramenta de participação social e protagonismo juvenil na instituição social Camp-PG	Aline Gomes	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	Educomunicação e Protagonismo Juvenil no Movimento de Ocupação das Escolas Públicas por Secundaristas no RS	Araciele Maria Ketzner Rosane Rosa	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	'EDUCOMUNICA! PARANÁ': A Prática da Educomunicação como Forma de Participação Social na 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente	Diego Henrique da Silva	não	sim	sim	não	sim	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	Educomunicação e Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens no Brasil	Lilian Romão	não	sim	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	Video Entre-linhas: Educação como Base do Protagonismo Jovem	C. Iáudia Herte de Moraes	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: políticas e processos comunicativos	Educomunicação e Política Pública: as experiências das Prefeituras de Andirá e Bandeirantes, no Paraná	Tiago Silvio Dedoné	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	Relacionamento Empresa-Comunidade: a abertura para 'o outro' mediação e comunicação de atitude	Tatiana Gianordoli Teixeira	não	não	não	não	não	não	não
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	A educação como forma de inclusão das pessoas com deficiência no complexo ambiente escolar	Raira Santos Torrico	sim	não	não	não	não	não	sim
Gestão da comunicação em espaços educativos: gestão de pessoas e práticas socioculturais	A Educomunicação. Caminho Inovador para transcender Barreiras Culturais à Comunicação: Experiências Brasileiras e Cubanas	Felipe Chibás Ortiz	sim	sim	sim	não	sim	não	sim

Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Mediação da comunicação mercadológica pelo viés da cidadania	Inês Vitorino Andrea Pinheiro	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	A Infância como Produtora de Audiovisual: Conexões Educomunicativas Internacionais	Ariane Porto Costa Rimoli	sim	sim	não	sim	não	não	sim
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Literacia Digital: Crianças. Riscos e Oportunidades na Internet	Thinayna Máximo Inês Vitorino	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	O Renascimento da Infância a Partir da Educocomunicação	Elis Rejane Santana da Silva	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Contribuições da media literacy para a avaliação crítica de fontes de informação midiáticas	Mariana Picaro Cerigatto Helen de Castro Silva Casarin	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Educocomunicação: Um Olhar para a Representação da Mulher Vítima de Violência Sexual pelo Webjornalismo	Laila Caroline Silva de Melo Dourado	sim	não	sim	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Leitura Crítica da Midia e Produção de Jornal como Processo Educacional para Elevar a Autoestima de Jovens em Região de Risco, em BH	Gabriel Lacerda Miranda Laura Maria do Carmos de Assis Virgínia Borges Palmerston	sim	não	não	sim	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Formação em Educocomunicação: a Cultura Educomunicativa em Evidência	Flávia Zanforlim Giovana Gulin	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	O Cinecultinho como Experiência em Mediação Cultural	Carla Daniela Rabelo Rodrigues	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Do mundo editado à arte na idade média. Uma análise reflexiva sobre os exercícios de ver e de expressão comunicativa experimentados por alunos do Ensino Médio no Colégio São Domingos em 2015 e 2016	Juliana Pádua Silva Medeiros	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	A produção midiática no espaço educativo formal. Uma avaliação sob a perspectiva educocomunicativa de projetos desenvolvidos em escolas públicas do Alto Tietê	Suéller Oliveira da Costa	não	não	não	não	não	não	não
Educação para comunicação: na perspectiva da educocomunicação	Educação midiática nos sistemas formais de ensino: a proposta educocomunicativa das escolas salesianas	Antonia Alves Pereira	não	não	não	não	não	não	não

Educação para comunicação: na perspectiva da educomunicação	Educação midiática no "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil"	Maurício Nascimento Cruz Filho	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Gestão de Práticas Mídia-educativas em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	Simone Monteiro de Araújo Joana Milliet	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Compartilhando olhares, mundos e linguagens: O uso das tecnologias da comunicação nas escolas, à luz das competências midiáticas	Soraya Ferreira Daniela Santana	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Literacias de Mídia e Informação (MLI) no âmbito do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro - USP: estudos sobre os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil	Alan Queiroz da Costa Beatrice Bonami Rosa Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Protagonismo Infanto-juvenil na Sociedade Hiperconectada: Programando Futuros a Partir da Educação	Alan César Belo Angeluci Brasilina Passarelli Marcelo Victor Teixeira	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Reflexões sobre o uso dos termos "alfabetização", "letramento" e "literacia"	Lucilene Cury Cristiane Moura Lima de Aragão	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária	Luzia Mitsue Yamashita Deliberador	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Aplicando uma Inter-relação entre Educomunicação e Tecnologias Digitais de Visualização de Informação para Estimular Conhecimento Transdisciplinar de Conceitos Científicos e Protagonismo Infanto-juvenil: um Caso de Uso	Jorge Ferreira Franco	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Protagonismo infantil na Internet: literacias midiáticas, cidadania e liberdade de expressão	Mayra Fernanda Ferreira	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Emancipação como fundamento dos estudos sobre comunicação e educação	Márcia Barbosa da Silva	não	não	não	não	não	não	não

Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos	Gabriela Borges Márcia Barbosa da Silva Mônica Fantin Vânia Quintão Martha Prata-Linhares Adilson Cabral	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Competências midiáticas como eixo de articulação pesquisa e educação midiática: contextualizando resultados e desafios	Vânia Quintão Carneiro	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	Educação para a Mídia: Diálogos a partir de um Porto Novo	Claudia Regina da Silva	não	não	não	não	não	não	não
Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da mídia-educação	A Importância da Interculturalidade para a Melhoria do Cuidado em Saúde Frente à Alfabetização Midiática e Informacional	Kênia Aparecida Dias Costa Adriana de Castro Amédée Péret Denise Vianna Amador	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	O status da audiência na sociedade midiática e suas implicações para a educação	Mariana Ferrera Lopes	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Observatórios de Mídia Enquanto Espaços de Cidadania	Cristiane Parente Manuel Pinto	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Estudando, refletindo e praticando educação na educação formal	Raija Almeida	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	A Educação no curso de Pedagogia: a busca de um referencial formativo	Edilane Carvalho Teles	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	A gestão da educação no curso de pedagogia do DCH III da UNEB	Francisco de Assis Silva	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Educação através de projetos na graduação	Christiane Pitanga Serafim Silva Diva Souza Silva	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	A Educação como Prática Pedagógica na Formação do Jornalista	Christiane Serafim da Silva Diva Souza Silva	não	não	não	não	não	não	não

Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Geografia e Jornalismo: Juntos pela Educomunicação!	Filomena Maria Avelina Bomfim Carla Juscélia de Oliveira Souza	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Experiências de Educomunicação em Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia	Elã Siméia Martins dos Santos Amorim Aurilene Rodrigues Lima	sim	não	não	não	não	não	sim
Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional	Importância do paradigma educacional no campo da saúde: identificação de pesquisas e práticas de ensino na área de saúde pública e nutrição da USP	Marcelus William Janes	não	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Educomunicação para as relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção para aplicação da lei nº 10639/2003	Evaldo Gonçalves Silva	sim	sim	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Ser Afro no Brasil: o racismo institucionalizado e a luta sócio cultural	Fernanda de Araújo Patrocínio	sim	sim	sim	não	não	não	não
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Histórias de vida e identidade negra: formação educacional para educadoras(es) interessadas(os) na aplicação da lei federal 10.639	Paola Diniz Prandini	sim	sim	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Redes visíveis para comunidades invisíveis: Uma caminhada virtual junto às etnias Salasaka e Otavalo migrantes e residentes em São Paulo	Jenny Margot de La Rosa	sim	sim	sim	não	não	não	não
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Um olhar sobre a Educomunicação e alfabetização midiática. Das ondas do rádio do ensino fundamental ao ativismo no movimento dos secundaristas em ocupação	Maria Rehder Letícia Karen de Oliveira	sim	não	não	não	não	não	não
Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania	Por uma Educomunicação Indígena: experiência do Programa Nas Ondas do Rádio junto aos educadores guaranis em São Paulo	Débora Menezes Carlos Alberto Mendes de Lima	sim	sim	não	não	não	não	não

Mediação tecnológica como desafios para a educação	Do quadro negro às redes virtuais: o mal estar docente na era da cibercultura	Profª Drª Vanina Costa Dias Profª Drª Marcelo Fonseca Gomes de Sousa Profª Ms Viviane Marques Alvim Campi	não	não	não	não	não	não	não
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Webdocumentário e Formação: Educomunicação Hipertextual como Prática Educacional Situada	Henrique Oliveira de Araújo Inaiara Lima de Souza Nunes	sim	não	não	não	não	não	não
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Práticas Interinstitucionais: o Projeto Educom. GeraçãoCidadã.2016	Cristina Barroco Massei Femandes Verônica Martins Cannatá	não	não	não	não	não	não	não
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Projeto Cara de Pavio: Abrindo veredas para a Educomunicação	Regina Márcia Tavares Vasques	não	não	não	não	não	não	não
Mediação tecnológica como desafios para a educação	O brinquedo como conceito comunicacional para a compreensão das ambiências comunicativas em contextos de mídia-educação	Tiago da Mota e Silva	não	não	não	não	não	não	não
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias	Benedito Dielcio Moreira	não	não	não	não	não	não	não
Mediação tecnológica como desafios para a educação	Tecnologias educacionais nas escolas: fatores envolvidos no processo de adoção, a partir do ponto de vista da educação	Carolina Pedrosa Cardoso Itocazo	não	não	não	não	não	não	não
TIC e Processos de Aprendizagem	Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Considerações sobre um estudo de caso	Nilo Eduardo Bergamo	não	não	não	não	não	não	não
TIC e Processos de Aprendizagem	Design de um cenário de aprendizagem com TIC e com tecnologias móveis	Luiza Caravetta	não	não	não	não	não	não	não
TIC e Processos de Aprendizagem	Protagonismos, reciclagem e novas sensibilizações em oficinas internacionais de arte tecnológica	Paulo C. S. Teles Mousumi de	não	não	não	não	não	não	não
TIC e Processos de Aprendizagem	As Tecnologias de Informação e Comunicação como agentes do Currículo a partir do conceito <i>Smart Neighborhood Learning</i>	Rafael Gué Martini Bento Duarte da Silva Ademilde Silveria Sartori	não	não	não	não	não	não	não

TIC e Processos de Aprendizagem	Empoderamento docente e discente no uso das mídias na educação: o caso do Projeto Gente	Wagner da Silveira Bezerra Alexandre Farbiarz	não	não	não	não	não	não	não
TIC e Processos de Aprendizagem	Cultura Maker. Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na SME-SP (Brasil)	Regina Célia Fortuna Broti Gava	não	não	não	não	não	não	não
TIC e Processos de Aprendizagem	Criatividade e multimídia em experiências de formação	Alexandra Bujokas de Siqueira Martha Maria Prata Linhares	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	Diálogos entre educação e comunicação: construções curriculares interdisciplinares e multirreferenciadas	Simone Rodrigues Batista	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	Maleta Futura: desafios da implementação de projeto de Educação	Ana Paula Brandão	sim	sim	sim	sim	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	Transmídia, Jornalismo e Educação: frutos possíveis da interação de (multi)potencialidades	Maurício Guilherme Silva Jr.	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	Análise de mídia: um olhar muito além da notícia	Barbara Endo Valdenice Minatel Melo de Cerqueira Verônica Martins Cannatá	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	O Uso das Mídias na Prática Docente e a Relação com o Campo da Educomunicação: Experiência de uma Escola Pública de Ensino Médio	Isys Helfenstein Remião	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: possíveis diálogos entre o Livro Didático de Português e a Educomunicação	Sueli da Costa	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	A cultura das mídias e os processos de aprendizagem no ensino de geografia	Gláucia Rodrigues Camilla Manaia	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação e Práticas Curriculares	O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educacional	Valdeci Reis Ademilde Silveira Sartori Geovana Mendonça Lunardi Mendes	não	não	não	não	não	não	não

O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educacional	Animação cinematográfica para o desenvolvimento de competências educacionais no Ensino Fundamental	Débora Valletta	não	não	não	não	não	não	não
O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educacional	Práticas expressivo-comunicativas na educação infantil	Maria Salete Prado Soares Kátia Cristina A. de Souza Carlos A. Mendes de Lima	não	não	não	não	não	não	não
Práticas na Educação Não-Formal	Educomunicação: cultura, docência e arte da participação na era da midiaticização	Ana Rosa Vidigal Dolabella	não	não	não	não	não	não	não
Práticas na Educação Não-Formal	Mobilização social e educação nas Salas Futura de Campo Limpo e do Bairro da Luz: o papel do mediador no diálogo com a comunidade, numa iniciativa do Canal Futura	Vanessa Teixeira Pipinis	sim	sim	sim	sim	sim	não	não
Práticas na Educação Não-Formal	Da abertura ao movimento: a educação popular e mestiça e a possibilidade das ecorregiões educacionais	Henrique Oliveira de Araújo	não	não	não	não	não	não	não
Práticas na Educação Não-Formal	Projeto Sampa: Educação para as Sensibilidades	Danilo Vaz Ribeiro	não	não	não	não	não	não	não
Práticas na Educação Não-Formal	O jogo da linguagem: o jornalismo reinventado nas práticas de educação	Bruno de Oliveira Ferreira	não	não	não	não	não	não	não
Expressão Comunicativa por meio das Artes	O Programa Mais Cultura nas Escolas no Rio Grande do Sul: perspectivas e conjecturas para a Interculturalidade	Ângela Sowa Sátira Machado Rosane Rosa	sim	sim	não	sim	não	não	não
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Educomunicação no espaço das artes: a escola é a cidade e a cidade é escola	Raquel Ribeiro dos Santos	não	não	não	não	não	não	não
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Música, cidadania, pertença: uma experiência educacional na universidade	Antonio Nolberto de Oliveira Xavier	sim	não	não	sim	não	não	não
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Arte-educação, educação e artemídia: diálogos na fronteira entre o digital e o sensorial	Marciel A. Consani	não	não	não	não	não	não	não
Expressão Comunicativa por meio das Artes	As inter-relações entre a Educação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais	Maurício da Silva Maria Christina de Souza Lima Rizzi	não	não	não	não	não	não	não

Expressão Comunicativa por meio das Artes	O papel da Educomunicação e da Arte-Educação na ilha do Massangano em Petrolina (PE): pertencimento e cidadania	Emanuel de Andrade Freire	não	não	não	não	não	não	não
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Experiências em Arte-Educação: Uma metodologia de ensino- aprendizagem emancipadora construída a partir das artes audiovisuais	Bruno Vieira Lottelli	não	não	não	não	não	não	não
Expressão Comunicativa por meio das Artes	Ateliê de Artes para Crianças e a formação do arte educador, na Licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP	Dália Rosenthal Maria Christina de Souza Rizzi	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação Socioambiental	Produção de vídeos: prática educacional para valorização da sociobiodiversidade amazônica	Vânia Beatriz Vasconcelos de Oliveira	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação Socioambiental	A Educomunicação na gestão do conhecimento em organizações socioambientais à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Débora Menezes	não	não	não	não	não	não	não
Educomunicação Socioambiental	Crítica do discurso da sustentabilidade global	Iara Maria da Silva Moya	não	não	não	não	não	não	não
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	Paradigmas para uma comunicação edudemocratizadora	Ana Carine Garcia Montero Jose Ignacio Agueded Joan Ferrés Prats	não	não	não	não	não	não	não
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	Educação e Comunicação - as relações entre essas ciências e suas contribuições para o diálogo nas diferentes formas de abordagem do tema	Suyannde Tolentino de Souza	não	não	não	não	não	não	não
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	O Campo da Educomunicação na região Sul: uma análise dos trabalhos apresentados no Intercom Sul (2010-2015)	Danieli Hartmann Antonello	não	não	não	não	não	não	não
Reflexão Epistemológica Interrelação Comunicação/Educação	A educcomunicação possível: práticas e teorias da educcomunicação, revisitadas por meio de sua práxis	Claudemir Edson Viana	sim	não	não	sim	não	não	não
A educcomunicação possível: práticas e teorias da educcomunicação, revisitadas por meio de sua práxis	MAFALDA e a Comunicação Dialogica de Moreno e Buber	Liana Gotlieb	não	não	não	não	não	não	não

5. Considerações Finais

Uma obra da extensão e riqueza de temáticas como as propostas pelo e-book: *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural* pode levar o(a) pesquisador(a) ou leitor(a) a inúmeras possibilidades de imersão e pesquisa, seja por unidades temáticas, seja em função do nome do artigo ou até mesmo em consideração a obra ou pesquisas realizadas pelos autores(as) participantes.

É no sentido de auxiliar neste trajeto que este roteiro fora idealizado e produzido, tendo em vista simplificar e sugerir caminhos de leitura e aprofundamento que podem levar a outros e novos rumos.

Nessa proposta de roteirização o(a) leitor(a) encontrará três possibilidades distintas, duas delas voltadas a facilitar a busca por informações; sendo a primeira através das 7 áreas de intervenção propostas pela Educomunicação e a segunda por meio de palavras-chave, recurso este consolidado e amplamente utilizado nos estudos acadêmicos.

Por último, propõe-se uma categorização direcionada a observar e classificar artigos alinhados a assuntos que representem ou retratem em seu teor grupos minoritários ou em vulnerabilidade, dos quais alguns grupos obtiveram destaque.

No tocante aos artigos da obra que sejam voltados a esses grupos percebe-se uma amostra bastante inexpressiva se comparados com o todo da obra, não chegando a 20% dos *papers* apresentados.

Considerando que a Educomunicação é reconhecidamente um campo de estudos no qual grande parte das ações se dão a fim de construir um saber compartilhado, transformador e emancipador, nota-se que há um grande espaço para construção de mais pesquisas e artigos que tenham inclinação para essas questões, o que já acontece em outras obras, como por exemplo no e-book: *educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens - ABPEducom*.

Seja de forma mais abrangente ou de maneira mais pontual, a proposta de roteiros apresentadas neste artigo propõe-se a contribuir para todos aqueles que buscam aventurar-se pelo campo da Educomunicação.

6. Referências

_____. Parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. Parâmetros curriculares nacionais ensino médio – Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da Poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2003

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC). Brasília, 2015b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-dabase/BNC_Principios_Orientadores.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. O PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. Cadernos de Pesquisa, vol. 44, n. 153, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009>. Acesso em 06 mai. 2017.

GOLDENBERG, Mirian. A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro. Editora. Records, 2004.

MACHADO, Sátira Pereira; SOARES, Ismar de Oliveira; Rosa, Rosa. Educomunicação e Diversidade: múltiplas abordagens. São Paulo: ABPEducom, 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús Martín. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: Mediatamente! Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

PINHEIRO, Rosa Mara. A Educomunicação nos centros de pesquisa do país. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>> . Acesso em: 05 mai. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato, Brasília: Ano 1, nº 1, jan/mar 1999.

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. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). Revista Comunicação & Educação. São Paulo. v. 19, n. 2. p. 2-7, 2014.

Sobre as autoras

Laiara Alonso - Mestranda em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), e-mail: laiaraalonso@gmail.com

Manuela Thamani - Mestranda em Interfaces Sociais da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), e-mail: manuelathamani@gmail.com

A Educomunicação nos processos de educação e difusão de conhecimento: divulgação científica no Projeto Telescópio BINGO

Graciele Almeida de Oliveira

Helena Málaga

Ana Beatriz Tuma

Introdução

O Projeto BINGO conta com ações associadas com a pesquisa e construção de um telescópio e também com outras ligadas a inovação, formação, ensino, educação e divulgação científica. O Projeto é uma colaboração de pesquisadores do Brasil, Reino Unido China, África do Sul e Suíça.

O BINGO, acrônimo de *Baryon Acoustic Oscillations in Neutral Gas Observations*, é um radiotelescópio, projetado para fazer a primeira detecção de Oscilações Acústicas de Bárions (BAO). As BAOs são ondas geradas pela interação dos átomos com a radiação no início do Universo, do Big Bang, que pode ser monitorada na faixa de radiofrequência.

É a primeira vez que um equipamento científico dessa magnitude é construído no Brasil, trazendo inovação científica e industrial para o país. Sua instalação na Serra do Urubu, na cidade de Aguiar, no sertão da Paraíba trará grande impacto econômico e social também para o local de instalação. O projeto conta com a coordenação local de pesquisadores da UFCG - Campina Grande.

O Projeto BINGO é uma grande oportunidade para a promoção de uma comunicação científica voltada tanto para a iniciação, assim como a expansão de conhecimento e interesse em ciência em geral, assim como Astronomia e Cosmologia com amplo espaço para a ampliação da divulgação científica na área. Para essa finalidade uma equipe multidisciplinar formada por Educadores, Químicos, Físicos, jornalistas, arte-educadores e educadores estão propondo e desenvolvendo projetos voltados para a educação e divulgação científica no Projeto BINGO¹ usando para isso os princípios educacionais.

A Educomunicação

A Educomunicação propõe o entrelaçamento de diversos campos e usa de diferentes aspectos do ensino e aprendizagem para a promoção de uma educação participativa, na qual os educandos sejam protagonistas do processo de construção do conhecimento. Uma das propostas da Educomunicação é que a partir do estudo das mídias, informação e conhecimento seja possível desenvolver uma percepção crítica no educando, contribuindo para a formação cidadã e participativa em diversas áreas, como a socioambiental, em Direitos Humanos. Apesar de ser um termo recente, a Educomunicação reflete um vasto número de pesquisas e atuações na área de intersecção entre Comunicação e Educação, como as encontradas pela Pesquisa Fundante² realizada entre os anos de 1997

1 A equipe de Educação e Divulgação Científica conta com pesquisadores de instituições de pesquisa da Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas (São Paulo) e da Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal da Paraíba (Paraíba). Disponível em <<https://portal.if.usp.br/bingotelescope/pt-br/node/338>>. Acesso em 14 out. 2018.

2 A Pesquisa Fundant coletou informações a partir do Diretório Latino Americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação levando em conta

e 1998 pelo Núcleo de Comunicação e Educação do CCA/ECA/USP (NCE-USP) em parceria com pesquisadores da UNIFACS (Bahia) (SOARES, 1999).

A Educomunicação como área de ação e inter-relação entre a Educação e a Comunicação surge da necessidade de dialogicidade entre esses dois campos, relacionada com a construção de uma nova práxis no processo educacional frente as novas tecnologias e ferramentas de aprendizado. Apesar de surgir da área de intersecção entre os dois campos – a Comunicação e a Educação – a Educomunicação não se limita a elas, sendo influenciada e influenciando diversas áreas do saber.

A Educomunicação como um campo de pesquisa tem como referencial teórico os estudos de diversos pesquisadores da área de educação e comunicação, entre eles Celestin Freinet, Mário Kaplún e Paulo Freire.

Célestin Baptistin Freinet, foi um educador francês da década de 1920 contrário ao ensino tradicional e que buscava formas de descentralizar o ensino focado no professor, no que hoje conhecemos como uma “cultura enciclopédica”. Freinet propôs uma educação ativa em torno do aluno e sua metodologia ativa e participativa envolvia aulas passeio como estudo de campo, fichários escolares cooperativos, o desenho e a expressão artística (FREINET, 1969) e jornal classe ou escolar (FREINET, 1974)³, com trocas de correspondências entre as escolas, influencia ainda hoje a criação de uma nova cultura escolar.

Freinet possibilitou a “expressão infantil e a aproximação da escola à vida das crianças, em uma prática assentada no educando e suas necessidades, interesses e sentimentos” (MARQUES & ALMEIDA, 2017, p. 220). As metodologias utilizadas por Freinet tornaram-se muito importantes para o trabalho educativo, pois possibilitam a incorporação de uma abordagem pedagógica que insere os alunos no processo comunicativo e de criação de jornais e periódicos.

os anos de 1980 e 1990 com a inclusão de mais de 1000 nomes de produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação de toda a América Latina (SOARES, 1999).

3 Celestin Freinet criou a revista La Gerbe que contava com a contribuição da produção das crianças.

dicos em projetos educativos em espaços formais, informais e não formais de ensino (IJUIM, 2001).

O Patrono da Educação no Brasileira⁴, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), ou Paulo Freire como ficou conhecido foi um dos maiores pensadores sobre educação no Brasil e no mundo. Várias foram as publicações de Paulo Freire⁵ e seu trabalho foi voltado para uma pedagogia crítica em que o ato de educação-aprendizagem é antes de tudo um ato político. De acordo com Freire (FREIRE, 2003) aprender requer uma visão crítica da realidade e do próprio aprendizado ou educação. Portanto educar e aprender não é um ato neutro, mas político, exigindo a reflexão, o pensamento sobre a própria prática (FREIRE, 2003).

De acordo com FÍGARO (2015), Venício Lima sintetiza a comunicação nas obras de Freire por meio de quatro características: *i*. A comunicação é como restrita ao ser humano; *ii*. A comunicação como diálogo e compromisso político; *iii*. Como uma relação social contextualizada e histórica e *iv*. A Comunicação e sua relação com a dialogicidade.

Segundo Venício Lima (2011, p. 103):

Freire está, na verdade, definindo a comunicação como a situação social na qual as pessoas criam conhecimentos juntas, transformando e humanizando o mundo em vez de transmiti-lo, dá-lo ou impô-lo. A comunicação é uma interação entre Sujeitos iguais e criativos" (*apud* FIGARO, 2015, p.10)

4 Patrono da Educação Brasileira por meio da Lei nº 12.612 de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em 14 out. 2018

5 Várias foram as publicações de Paulo Freire, entre elas, os livros "pedagogia do Oprimido", "Educar com a Mídia", "Ação Cultural para a liberdade e outros escritos", "Pedagogia da Autonomia" e "A Importância do Ato de Ler". O livro Pedagogia do Oprimido é o único livro brasileiro a aparecer na lista dos 100 títulos mais pedidos pelas universidades de língua inglesa de acordo com The Open Syllabus Project. Disponível em <<http://explorer.opensyllabusproject.org/text/1229450>>. Acesso em 14 out 2018.

A comunicação tem um compromisso político, uma ação cultural para a liberdade (FIGARO, 2015).

O comunicador Mário Kaplún teve influência direta das obras de Freire e citava o mesmo *“La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”* (KAPLÚN, 1998, p. 49), Kaplún foi o primeiro a propor o termo Educomunicador, que aparece em sua obra *Una pedagogía de la comunicación*, como um sinônimo para o comunicador educacional (KAPLÚN, 1998) De acordo com Kaplún no modelo endógeno de comunicação em que o educando aparece como sujeito da comunicação, a educação coloca a ênfase no processo resultando em uma educação para formar pessoas e leva-las a transformar a própria realidade (KAPLÚN, 1998).

O termo Educomunicação aparece publicado pela primeira vez em 1999 para designar um novo campo de intervenção social (SOARES, 2011). De acordo com o Núcleo de Comunicação e Educação da USP o conceito designa:

[...] um campo de ação emergente na interfase entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, cp,p um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e juventude.” (SOARES, 2011, p. 15).

O conceito de Educomunicação vem ganhado vertentes multiplicadoras de acepções a partir da sua primeira definição (MESSIAS, 2015) e vem desde seu surgimento e independente do espaço educacional (formal, informal, não-formal), fornecendo ferramentas para novas práticas pedagógicas, fazendo da aprendizagem uma relação inclusiva e reflexiva, e não somente informativa, propiciando melhor aproveitamento de conteúdos e temas.

Sua característica multi e interdisciplinar, fez com que a Educomunicação estivesse presente em diferentes áreas de intervenção educacional, que segundo Lígia Beatriz de Carvalho Almeida (2016) podem ser classificadas em: Media Studies: Educação para Comunicação; Educação: Pedagogia da Comunicação; Artes: Expressão pelas Artes; Comunicação Social: Produção Midiática; Educação: Mediação Tecnológica na Educação; Educomunicação:

Epistemologia da Educomunicação e Administração/Comunicação Social: Gestão da Comunicação.

Cada uma destas áreas trabalhadas, na maioria das vezes em conjunto, instrumentaliza as ações pedagógicas, uma vez que proporciona a integração de múltiplas competências vivenciadas pelos alunos. Segundo ALMEIDA (2016) “As estratégias intervencionistas a serem desenvolvidas pelo educador devem ter um objetivo claro, mantendo relação com o potencial dos ecossistemas comunicativos das comunidades analisadas” (ALMEIDA, 2016, p.), sendo, então, necessário um entendimento maior da população para a qual o projeto educacional será apresentado. Pensando na práxis educacional, o Projeto BINGO vem elaborando estratégias de intervenções para um plano de Educação e Difusão do Conhecimento (EDC) e de Divulgação Científica (DC) com a finalidade de se aumentar a cultura científica.

Educação e difusão do conhecimento

De acordo com Vogt (2003), a expressão cultura científica, entre outros aspectos, engloba a ideia de que o processo que envolve o desenvolvimento científico é cultural, quer seja ele considerado do ponto de vista de sua produção, de sua difusão entre pares ou na dinâmica social do ensino e da educação, ou, ainda, do ponto de vista de sua divulgação na sociedade como um todo para que se estabeleçam as relações críticas necessárias entre o cidadão e os valores culturais de sua história e de seu tempo. Caldas (2011) observa que, para a formação da cultura científica, é necessária, majoritariamente, a apropriação da informação e de sua transformação em conhecimento⁶, e não somente o mero acesso à informação.

De acordo com Bueno (1984), a difusão científica está associada a todo e qualquer processo ou recurso utilizado para a propagação de informações científicas e tecnológicas, o que inclui uma comunicação voltada para os pares, ou es-

6 Para Caldas (2011), o conhecimento é uma forma de emancipação social, que é essencial para a conquista da cidadania.

pecialistas presente na disseminação da ciência e tecnologia e a comunicação voltada para o público geral presente na divulgação científica.

Como fonte de inspiração para o referido plano de Educação e Difusão do Conhecimento, consideramos o que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) orienta aos Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPIDs)⁷. Dessa maneira, em um plano de EDC, em linhas gerais, devem constar atividades de extensão na área de educação básica, como as voltadas para alunos e professores de segundo grau, cursos de difusão científica, programas de educação continuada e treinamento de professores. Além disso, deve-se considerar a geração de técnicas e veículos que propiciem a difusão do conhecimento (FAPESP, 2011).

As práticas educacionais, especialmente as científicas, e o conceito de Divulgação Científica terão marcante presença no plano a ser elaborado. Nos itens seguintes, portanto, discorre-se sobre eles para um melhor entendimento do que propõe o Projeto Radiotelescópio BINGO.

A divulgação científica

Segundo Pezzo (2018), historicamente, a Divulgação Científica tem os objetivos de: recuperar a legitimidade da ciência e à conquista de apoio social ao empreendimento científico; construir a possibilidade de uso do conhecimento científico na resolução de questões e problemas cotidianos; despertar vocações e a formação de cientistas; e, mais recentemente, de favorecer a participação dos cidadãos em processos de tomada de decisão que, cada vez mais, envolvem o conhecimento científico e tecnológico.

O público da DC é, prioritariamente, um não iniciado, isto é, não tem, obrigatoriamente, formação técnico-científica que lhe permita, sem maior esforço,

7 Os CEPIDs “(...) têm como missão desenvolver investigação fundamental ou aplicada, focada em temas específicos; contribuir ativamente para a inovação por meio de transferência de tecnologia; e oferecer atividades de extensão voltadas para o ensino fundamental e médio e para o público em geral (FAPESP, 2018)”. FAPESP. Disponível em <<http://cepid.fapesp.br/materia/60/>>. Acesso em 14 out. 2018.

decodificar um jargão técnico ou compreender conceitos que respaldam o singular processo de circulação de informações especializadas (BUENO, 2010).

Em geral, conforme afirma Bueno (2010), esse público leigo não é alfabetizado cientificamente, sendo a função primordial da Divulgação Científica democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para que ocorra tal alfabetização. Por esta última expressão, entende-se: abrir espaço para a aproximação e o diálogo entre os que produzem ciência e tecnologia (C&T), de um lado, e o cidadão comum, de outro, bem como convocar pessoas para amplos debates a respeito da relação entre a ciência e a sociedade, o mercado e a democracia.

Para o estabelecimento de um diálogo, de fato, entre a comunidade científica e a sociedade como um todo, Pezzo (2018) compreende que são indispensáveis as articulações: entre valorização do conhecimento científico e a inscrição dele e das práticas científicas em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais; entre cientistas e divulgadores com diferentes formações e atuações profissionais; entre ensino das ciências e divulgação científica; entre educação para as mídias e divulgação científica e, em última instância, entre cultura científica e cultura da mídia.

Ciência e tecnologia não são amplamente e criticamente discutidas, mesmo que estejam presentes de forma onisciente nos diversos âmbitos da sociedade moderna, que muitas vezes fazem uso inconsciente, haja vista o uso constante das novas tecnologias embutidas diariamente na rotina, como novos medicamentos, cosméticos e suportes midiáticos.

Essa falta de prática social relacionada à discussão e mesmo divulgação científica pode gerar impactos socioeconômicos, como os ligados a saúde pública, sustentabilidade, proteção do patrimônio histórico e mesmo nas políticas públicas ligadas ao desenvolvimento da própria ciência.

Pelo fato de a sociedade em geral estar envolvida, cotidianamente, pela ciência e tecnologia (C&T), é necessário conquistá-las, de acordo com Vogt (2003), por meio da Divulgação Científica. Isso significa: pela participação ativa do cidadão nesse dinâmico e amplo processo cultural em que a ciência e a tecnologia entram cada vez mais no dia a dia das pessoas da mesma maneira

que a ficção, a poesia e a arte fazem parte do imaginário simbólico e social da realidade e dos sonhos.

O termo de Divulgação Científica é bastante abrangente e inclui diferentes processos e mídias como o Jornalismo Científico, livros científicos para não especialistas, documentários, entre outros (SILVA, 2006), baseia-se dessa forma em um ato comunicativo. A abrangência em relação ao termo e as diversas formas nas quais a divulgação científica é desenvolvida carrega uma plêiade de possibilidades de definições. Vieira (2006) propõe, por exemplo, uma definição ao termo por sua oposição ao ensino formal afirmando que a divulgação científica não é ensino formal.

Nesse presente trabalho a divulgação científica será definida como todo conteúdo com teor informativo/educativo sobre as ciências para a sociedade em geral, que apesar de não estar associada ao ensino formal, pode colaborar para as formas de ensino e está associada à comunicação e todas as suas formas de realização. Dessa forma, a divulgação científica trabalha aspectos tanto comunicativos, quanto educativos.

A relação de informação/educação na divulgação científica pode ser desenvolvida por meio de alguns dos pressupostos associados a Educomunicação em que “a educação só é possível quanto ‘ação comunicativa’, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano” (SOARES, 2011, p. 17) e “toda a comunicação – enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentido – é em si, uma ‘ação educativa’ ” (SOARES, 2011, p. 17). A divulgação científica como uma forma de comunicação está associada também a esse contexto e, mais ainda, pode ter grande contribuição da Educomunicação na sua realização.

Apesar de a Educomunicação ter um quociente de não formalidade nas relações do conhecimento, ela é capaz de criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educacionais, sejam eles presenciais ou não presenciais, com intencionalidade educativa e associada ao exercício de liberdade de expressão dos atores sociais (SOARES, 2011).

Projetos que visem uma aproximação da divulgação científica e da Educomunicação podem trazer benefícios para a melhoria da percepção pública de ciência

e tecnologia e ainda aumentar uma visão crítica em relação as mesmas, transformando indivíduos em atores sociais no processo.

Educomunicação nos processos de Educação e Divulgação Científica

Na Proposta de Educação e Divulgação Científica do Projeto BINGO, as ações educativas têm como foco não apenas a alfabetização, mas a educação científica de forma contextualizada com a realidade das comunidades em que as ações são realizadas.

Pedro Demo (2010) propôs que os conceitos de educação e alfabetização científica são formas distintas de aprendizado. Enquanto a educação científica estaria associada a um componente mais formativo, a alfabetização científica está associada a uma iniciação do aluno no mundo do conhecimento científico. Dessa maneira, parece importante aos alunos passarem por esse processo de iniciação, para mais tarde serem capazes de começar a produzir o conhecimento próprio como condição de autonomia (SIOTTA, 2010, apud DEMO, 2010, p.51). Demo considera que aprender a trabalhar cientificamente com o conhecimento, lidando com o método, planejando e executando a pesquisa, argumentando e contra-argumentando, fundamentando com autoridade do argumento, faz com que o aluno não apenas faça ciência, mas acabe construindo a cidadania que sabe pensar (DEMO, 2010).

Soares (2003) afirma que o conceito de comunicação está historicamente associado ao conceito de cidadania. A divulgação científica, como um ato comunicativo também pode contribuir para esse processo.

Nesse sentido, projetos que visem a divulgação de ciência são de extrema importância para que o cidadão seja capaz de avaliar os impactos que das novas tecnologias em sua vida. Henrique Lins de Barros afirma que:

A divulgação da ciência na atualidade assume um papel político de maior abrangência, pois somente a partir da conscientização da sociedade será possível pensar em outros modelos que não estejam pautados nas ideias de progresso e de desenvolvimento na forma como eles têm sido pensados. O maior conhecimento que a ciência pode trazer, se devidamente socializado, contribuirá para uma nova

visão de mundo em que o futuro é decorrência de ações do presente. Muitas ações possíveis no presente poderão ter implicações desastrosas no futuro e não deverão ser realizadas, mesmo que tragam aparentes vantagens e lucros imediatos. (BARROS, 2005, p. 117).

Paulo Freire em *a Importância do ato de ler* propõe que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2003), e de forma estendida podemos propor que a leitura e significação da ciência deve ser realizada a partir da realidade e do ambiente social do educando. Dessa maneira, a divulgação científica, como um ato comunicativo, pode ter um papel importante na aproximação da ciência, por vezes abstrata ao educando, a uma realidade imediata do mesmo. Nesse contexto, não só a escola é um importante agente construtor da visão do educando sobre ciência, mas também os meios de comunicação participam desse processo.

A Educomunicação no Projeto BINGO

A Educomunicação como uma nova práxis nas relações entre comunicação e educação pode trazer imensas contribuições para a popularização da ciência e tecnologia. O processo educacional baseado no diálogo abre espaço a um pensamento mais abrangente e complexo, possibilitando uma ressignificação do nosso mundo pela visão do mundo do outro, levando a uma pluralidade de ideias. Dentro da ideia de pluralidade, nossa equipe de EDC vem propondo atividades em São Paulo e na Paraíba por meio da ação de uma equipe multidisciplinar que busca uma integração não apenas entre as áreas do conhecimento (busca pela interdisciplinaridade), mas que tenha um significado e impacto na comunidade em que ela ocorre de forma que os envolvidos nesse ecossistema comunicativo sejam capazes de atuar sobre a própria realidade (busca pela transdisciplinaridade). Para essa finalidade em São Paulo – pesquisadores da Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas – e na Paraíba – pesquisadores da Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal da Paraíba tem pensado em propostas para o desenvolvimento de ações voltadas para os discentes e docentes do Ensino Fundamental e Médio a

partir de visitas, conversas, observações e demandas iniciais das comunidades em que estão atuando. A seguir destacamos algumas das atividades propostas⁸.

Arte-educação

A Área de Intervenção do campo da Educomunicação⁹ “Expressão Comunicativa pelas Artes” está prevista para fazer parte do projeto Radiotelescópio BINGO com o intuito de contribuir para divulgar a ciência. De acordo com Soares (2014), essa Área é composta por práticas que valorizam a autonomia comunicativa dos jovens e das crianças mediante a expressão artística (arte-educação). Os arte-educadores que pertencem à equipe deste projeto estão, atualmente, desenvolvendo uma proposta de se fazer Divulgação Científica por meio do arcabouço cultural das comunidades que estão envolvidas nele. Para tanto, serão trabalhadas as ideias de ciência e conhecimento científico tendo como tema a Cosmologia a partir do imaginário local, rodas de conversa e instalações de arte. A previsão é que tais atividades sejam postas em prática no primeiro semestre de 2019.

8 Outras ações estão sendo construídas dentro do EDC do Projeto BINGO: Plano de comunicação e de divulgação científica, comunicação participativa por meio de concurso de edital para a logomarca do Projeto com a inscrição de alunos das instituições de pesquisa associadas ao Projeto; conversas sobre Cosmologia e Radiotelescópio BINGO; cursos sobre Astronomia, Cosmologia e sobre o Telescópio BINGO em instituições de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; Formação de professores - Iniciamos a formação de professores das Escolas Técnicas Federais - Centro Paula Souza (Ensino Médio e Técnico) sobre projeto científico e Planejamento de ações educacionais de forma a criação de um ambiente em que o aluno se sinta parte da construção do conhecimento; outras ações ligadas a produção de mídias voltada para a Divulgação Científica, site, Página no Facebook e publicação de livros de DC sobre os temas do Projeto BINGO.

9 As demais, segundo Soares (2014), são: Área da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos; Área da Educação para a Comunicação; Área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas; Área da Produção Midiática; Área da Pedagogia da Comunicação; e Área da Reflexão Epistemológica sobre o novo campo.

Educomunicação e a construção coletiva do conhecimento – uma proposta audiovisual

A Educação e a Divulgação Científica são de extrema importância para a sociedade, pois uma vez que uma comunidade for capaz de compreender o papel da ciência em seu contexto, ela poderá participar da construção coletiva do conhecimento.

De acordo com Fourez:

(...) em uma sociedade fortemente baseada na ciência e tecnologia, a vulgarização científica tem implicações sociopolíticas bem importantes. Se a população não compreender nada de ciência, ou permanece muda de admiração, diante das maravilhas a que podem realizar os cientistas, ele será pouco capaz de participar dos debates relativos às decisões que lhes dizem respeito. Se, pelo contrário, a vulgarização científica der às pessoas conhecimentos suficientes práticos para que elas possam ponderar sobre as decisões com melhor conhecimento de causa, ou pelo menos saber em que “especialista” eles podem confiar, essa vulgarização é uma transmissão de poder. (FOUREZ, 1995, p. 221-222, apud CALDAS, 2012, p. 65).

O acesso efetivo, ou seja, para além do conteúdo sobre ciência e tecnologia, com a apreensão dos conceitos a partir e para o mundo que dada comunidade vive é de grande importância para o desenvolvimento social. De acordo com Fabíola de Oliveira:

(...) o acesso às informações sobre C&T é fundamental para o exercício pleno da cidadania e, portanto, para o estabelecimento de uma democracia participativa, na qual grande parte da população tenha condições de influir, com conhecimento, em decisões e ações políticas ligadas a C&T. (OLIVEIRA, 2002, p. 13, apud GOMES, SALCEDO, ALENCAR, 2009, p. 16).

Bartoliero e colaboradores (2012) propuseram práticas educacionais associadas à produção de vídeos científicos a que chamou de método Jovens Repór-

terres Científicas, como uma maneira de democratizar o uso das tecnologias e garantir o acesso ao conhecimento científico, uma vez que todos o processo de construção dos vídeos, desde a construção do roteiro, visitas às universidades e gravação do material por meio do uso de celular. O estudo dos autores foi dividido em dois momentos: aplicação de questionários para avaliar as concepções sobre temas científicos e ambientais e produção de vídeos de divulgação científica. De acordo com os autores, a prática levou ao abandono de concepções prévias equivocadas sobre os temas científicos para construção de novas ideias aprendidas na escola.

A produção do conhecimento a partir de vivências é, para a Educomunicação, um ponto chave que impulsiona o aproveitamento do aluno com relação ao conteúdo, e em grande parte, acaba por proporcionar reflexões e descobertas que muitas vezes não seriam feitas em salas de aula onde são utilizados métodos “bancários” de ensino.

A Educação e Divulgação Científica do Projeto BINGO contará com a contribuição dos pesquisadores do projeto de construção e pesquisa associada ao Telescópio BINGO. Os pesquisadores inicialmente passarão por oficinas de Jornalismo Científico e de audiovisual para a preparação de material sobre sua própria pesquisa.

Por meio de canal do Telescópio BINGO no Youtube¹⁰ e da página do BINGO no Facebook¹¹, será veiculada uma websérie que terá como protagonistas os pesquisadores nacionais e internacionais envolvidos no projeto Radiotelescópio BINGO. Os vídeos abordarão temas ligados à Cosmologia e o trabalho realizado por tais pesquisadores.

Também será produzida uma websérie especialmente voltada para a fala das mulheres na ciência, que será veiculada nas referidas plataformas digitais.

10 O Canal do Telescópio BINGO no YouTube pode ser acessado em https://www.youtube.com/channel/UCDaxS_7u9KIT7nVRA1JEPmw?view_as=subscriber.

11 A página do Facebook do Telescópio BINGO está disponível em <https://www.facebook.com/BINGOTelescopio>.

Isso porque o projeto de pesquisa e construção do Radiotelescópio possui uma boa porcentagem de pesquisadoras ligados a ele. Para a elaboração desta websérie, a proposta é a da criação de um roteiro de perguntas para as pesquisadoras sobre suas pesquisas e rotinas por alunas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As alunas também participarão da fase de captação das imagens e entrevistas.

A previsão é de que as duas webséries sejam veiculadas em 2019 e de que cada episódio tenha duração máxima de três minutos, visando seu consumo completo pelos internautas.

Desafios e perspectivas

Os cursos de Licenciatura em Educomunicação da ECA-USP e de Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Educomunicação da UFCG foram ambos aprovados por seus respectivos conselhos no ano de 2009, inaugurando os seus cursos de graduação em 2011 e 2010, respectivamente. Em 2017, uma comitiva¹² formada por duas discentes e o coordenador da Licenciatura em Educomunicação da ECA-USP realizaram uma visita didática ao bacharelado em Educomunicação na UFCG, em Capina Grande (PB), com o objetivo de integrar ainda mais e promover a colaboração entre os dois únicos cursos de Educomunicação. O Projeto BINGO também faz parte dessa aproximação entre as duas instituições de ensino uma vez que conta com a participação de pesquisadores e educadores do NCE, da Licenciatura em Educomunicação ECA-USP e do bacharelado da UFCG.

A Educomunicação dentro no Projeto BINGO surge como uma forma de ampliar não apenas o acesso à ciência, mas também por promover uma comunicação

12 A comitiva contou com a participação das discentes do curso de Licenciatura em Educomunicação Graciele Almeida de Oliveira e Denise Oliveira Teófilo e do coordenador do curso Claudemir Edson Viana. A programação da visita, que durou uma semana, foi extensa e contou com várias atividades, que se realizaram tanto no Campus da UFCG assim como em outros locais nos quais os alunos do bacharelado em Educomunicação da UFCG realizam seus estágios e projetos de intervenção. (OLIVEIRA, GA). Disponível em <<http://nce-usp.blogspot.com/2017/10/curso-superior-em-educomunicacao.html>>. Acesso em 14 out. 2018.

mais horizontal e democrática no desenvolvimento dos processos de Educação e Divulgação Científica. Como exemplos da práxis educacional no ensino de ciências, mais especificamente na Cosmologia são escassos, o Projeto conta com o desafio de elaborar novas propostas de intervenção sobre o tema.

Recentes estudos tem usado o termo Educomunicação científica como uma Educomunicação voltada para a difusão de ciência. De acordo com Napólis e colaboradores (2016), trata-se de um:

projeto educacional que insere a cultura científica como um caminho para a construção de conhecimento e cidadania para além do espaço universitário, tendo como foco a difusão de ciência no cotidiano das pessoas a partir de uma programação perene de divulgação de ciência, tecnologia e inovação. (NÁPOLES, 2016, p.27).

Nesse sentido, o desenvolvimento do Projeto BINGO pode ampliar essa área de estudo relacionada a Educomunicação nos processos voltados para a promoção de uma cultura científica.

Agradecimentos

As autoras agradecem o Prof. Dr. Marciel Consani pelas sugestões referentes ao desenvolvimento do resumo desse trabalho. A Dra. Graciele Almeida de Oliveira é bolsista no Programa de Jornalismo da FAPESP intitulado Divulgação científica em cosmologia: jornalismo científico na construção do radiotelescópio BINGO, Processo 18/06774-1.

Referências

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. *Projetos de intervenção em educomunicação*. Campina Grande - PB, v1.6, 2016. Disponível em: <https://dadospdf.com/download/projetos-de-intervencao-em-educomunicacao-_5a4d1341b7d7bcab67312e8b_pdf>. Acesso em: 07 de set. 2018.

BARROS, In UNESCO. *Educação científica e desenvolvimento: O que pensam os cientistas*. 2005

BARTOLIERO, Simone, ALCÂNTARA, e Mariana SEBASTIÃO, Mariana. Mídia, Ciência e juventude – As concepções prévias nos vídeos científicos produzidos por jovens na Bahia (2010). In *Mediatização da Ciência: Cenários, desafios, possibilidades*. Campina Grande: Editora da Universidade Federal da Paraíba. 2012.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo Científico: Conceito e Funções. *Revista Ciência e Cultura*, v 37, 1420-1427, 1984. Disponível em <<http://biopibid.ccb.ufsc.br/files/2013/12/Jornalismo-cient%C3%Adfico-conceito-e-funcao.pdf>>. Acesso em 14 out. 2018.

BUENO, W. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, Londrina, v. 15, n. 1, p.1-12, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewArticle/6585>>. Acesso em: 02 set. 2018.

CALDAS, G. O Valor do Conhecimento e da Divulgação Científica para a Construção da Cidadania. *Comunicação & Sociedade*, [S. l.], v. 33, n. 56, p.7-28, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/2853>>. Acesso em: 02 set. 2018.

CALDAS, Graça. Políticas Públicas de CT&I e Sociedade: Brasil como novo player internacional in *Mediatização da Ciência: Cenários, desafios, possibilidades*. Campina Grande: Editora da Universidade Federal da Paraíba. 2012.

DEMO, Pedro. *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papyrus, 2010.

KAPLÚN, Mario. *Una Pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1998.

FAPESP. **Programa CEPID (Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão)**: Chamada de Propostas de Pesquisa 2011. 2011. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/6335>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

FIGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. *Comunicação & Educação*, São paulo, n. 1, p. 7-15, jan./jul. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/96803/96729>>. Acesso em: 07 de set. 2018

FREINET, Celestin. *Methodé naturelle*. Neuchatel: Delachaux, 1969

FREINET, Célestin. *O Jornal Escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. 2003

GOMES, Isaltina Maria Azevedo Mello, SACEDO, Diego André e ALENCAR, Larissa Barros. O jornal e a ciência. Porto Alegre: Intexto. 2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/intexto/article/viewFile/8413/6025>>. Acesso em 6 de nov. 2017.

IJUIIM, Jorge Kanehide. Jornal escolar: inter-relação criativa. *Comunicação & educação*, Cidade, v.00, n. 20, p. 33-38, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36956/39678>>. Obtido em: 07 set. 2018.

MARQUES, Amanda Cristina Teagano Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. *Revista Perspectiva*. V. 35, n.1 Florianópolis. 2017.

MESSIAS, Claudio. Educomunicação e transmidiação: considerações sobre audiência, protagonismo e ressignificações. In: NAGAMINI, E., org. Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 109-127. *Comunicação e educação series*, vol. 1

NÁPOLIS, Patricia Maria Martins, FAÇANHA, Alessandro Augusto Barros; Luz, Jociara Pinheiro. Educomunicação científica: rádio, jornalismo e popularização das ciências na construção da cidadania. *Comunicação & Educação*. Ano 21, n.2, p 27-38. São Paulo: 2016.

PEZZO, M. Cultura científica e cultura de mídia: relações possíveis (e necessárias) na prática de divulgação da ciência. In: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Orgs.). *ComCiência e divulgação científica*. Campinas: BCCL/UNICAMP, 2018. p. 87-97. Disponível em: <http://www.comciencia.br/wp-content/uploads/2018/07/livrocomciencia_cb.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

SILVA, Henrique César. O que é divulgação científica? *Ciência & Ensino*, vol. 1, n.1, pag. 1-7, dez. 2006 . Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/39/98>>. Acesso em: 20 nov.. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais, In: Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999. Obtido em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>. Acesso em 07 de setembro de 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Cidadania: A construção de um campo a partir da prática social. In PERUZZO, Cicilia Maria Krohling e ALMEIDA, Fernando Ferreira. *Comunicação para a cidadania*. Salvador: Uneb. 2003

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

VIEIRA, Cassio Leite. *Pequeno Manual de Divulgação Científica: dicas para cientistas de divulgadores de ciência*. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2006.

VOGT, C. A espiral da cultura científica. *ComCiência*, Campinas, 2003. Disponível em: < <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/cultura/cultura01.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. *Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (CEPID)*. 2018. Disponível em: <<http://cepid.fapesp.br/materia/60/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2014, p. 135-142. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225/pdf_37>. Acesso em: 03 set. 2018.

_____. Quando o educador do ano é um educador. *Comunicação & Educação*, São paulo, n. 3, p. 39-52, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43268/46892>>. Acesso em: 07 set. 2018

_____. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>. Acesso em 07 de setembro de 2018.

Sobre as autoras

Graciele Almeida de Oliveira é Bacharel em Química e doutora em Bioquímica pelo IQ-USP. Possui pós-doutorado em Bioquímica pela UNIFESP e foi Researcher Volunteer no National Institute of Health (NIH-USA) com bolsa de pós-doutorado do CNPq. Está concluindo a Especialização em Jornalismo Científico pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas (Labjor-Unicamp) e cursa a Licenciatura em Educomunicação na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). É responsável pela educação e divulgação científica e gestão destes processos no Projeto BINGO.

Helena Málaga é graduada em Comunicação Social pelas Faculdades Integradas Rio Branco (2010). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Rádio e Televisão. Foi colaboradora no projeto de parceria entre Natura Cosméticos, FAPESP, USP no Centro de Pesquisas em Bem-estar e Comportamento Humano (CPBEC). Atualmente é colaboradora no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-ECA/USP) e faz parte da equipe do Projeto BINGO.

Ana Beatriz Tuma é doutoranda no PPGCOM/ECA/USP. Mestre em Divulgação Científica e Cultural pelo Labjor/Unicamp. Especialista em Comunicação Empresarial pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É consultora nas áreas de comunicação digital e empresarial. Foi editora-geral de jornalismo, de forma voluntária, no projeto de extensão “UFU Ciência” da Diretoria de Pesquisa da UFU. Atualmente faz parte da equipe do Projeto BINGO.

SEGUNDA PARTE
A FORMAÇÃO

I – A pedagogia das quadro-telas



Educação, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Linguagens por meio das quadro-telas – o papel das mídias na Educação

Ricardo Toshihito Saito

Introdução

Vivemos o Século XXI por meio das quadro-telas, quatro telas pelas quais nos conectamos com o mundo 24/7, a saber, a lousa digital interativa, o computador, os *tablets* e *smartphones*, estejamos com as telas conectadas ou distantes de cada um de nós.

Esse *ethos* digital outros, escolar, social e cultural, oferece propiciações (*affordances*, BRUNS, 2007) para que nós, sujeitos onlife (FLORIDI, 2015) possamos participar de processos de produção (BRUNS, 2007), consumo de conteúdos digitais, remixagens, (re)produção, e compartilhamento de conteúdos na rede mundial de computadores.

Entretanto, a simples presença das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) é incapaz de provocar movimentos significativos por meio de

seus recursos e ferramentas, pois somos nós, sujeitos produzuários, inseridos em ecologias sociais, culturais e escolares, que co-construímos, a partir de nossas curiosidades epistêmicas (FREIRE, 1996) e agências (BIESTA; TEDDER, 1997), discursos e enunciados outros por meio das múltiplas línguas e linguagens (BAKHTIN, 1929; THE NEW LONDON GROUP, 1996), cujos letramentos outros, Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2016), Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011), Letramentos (MONTE-MOR; PESSOA; SILVESTRE, 2018), são propiciados por esses *ethos* em constante co-construção rizomática.

Os Novos Letramentos são relevantes, menos pela tecnologia, mas principalmente pelo novo *ethos* que acarretam, ao possibilitarem, por meio de ações discursivas como distribuição de informação, compartilhamento de conhecimento, colaboração, e participação em discursos contraditórios, questionadores e inovadores, o que tornam possíveis outras performances identitárias e a reinvenção social. (MOITA LOPES, 2012, p. 208)

A potência e a força dos devires, emanados a partir desses sujeitos produzuários, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, podem ser capazes de reconfigurar algumas ecologias escolares, sociais e culturais nas quais, nós, sujeitos envolvidos em processos de Educação, Ensino e Aprendizagem (FREIRE, 1967; MORIN, 2011), encontramos-nos inseridos, e assim, o papel das mídias na Educação, Ensino e Aprendizagem de línguas e linguagens por meio das quadro-telas será descrito e analisado a partir de alguns processos de co-construção de webcurrículos coletivos (ALMEIDA, 2014; SAITO, 2017) vivenciados por professores e alunos de Línguas.

Da cultura da escrita à sociedade em rede: desterritorialização e reterritorialização

Viver em uma sociedade digital em Rede (CASTELLS, 1999) nos faz transcender do estado físico entre o estar conectado ou desconectado. Como sujeitos *onlife* (FLORIDI, 2015), pensamos e vivemos incessantemente de maneira conectada e imersos em um mundo virtual que se torna cada vez mais real. Um viver ubíquo que propicia a cada um de nós, participantes da Cultura Digital (BRAGA, 2013; EKMAN & BOLTER, 2016; SANTAELLA, 2013; THE NEW LONDON GROUP,

1996), experiências em ambientes multimodais em que, cada vez mais desconstruem-se e reconstruem-se rizomatizações entre as várias linguagens: escrita, oral, visual, tátil, gestual e espacial, em um movimento de desterritorialização e reterritorialização contínua e contígua.

Entretanto, a Cultura Escolar e muitas das instituições criadas a partir de conceitos iluministas de construção de conhecimento, invisibiliza outras maneiras de expressão por meio de outras linguagens, obscurecidas em sua quase totalidade pela Cultura da Escrita (MONTE-MOR; PESSOA; SILVESTRE, 2018), que uniformiza e lineariza os processos de construção de conhecimento.

O “resgate” das Línguas e Linguagens promovido pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação também promove rupturas relacionais entre sujeitos, instituições sociais e culturais nas quais vivemos, convivemos e transitamos, seus *lifeworlds* (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e as combinações de cronotopos escolares (BAKHTIN, 1992) possíveis e imaginários. Por meio de interações entre alguns desses sujeitos ali presentes e mediatizados pelo mundo, as leituras das palavras e do mundo, a partir desses locais de fala outros, em que as diversas vozes e as vivências individuais e em interação, as ecologias escolares, sociais e culturais e seus respectivos cronotopos escolares, propiciam a desconstrução, reconstrução e co-construção de outros discursos e reflexões sobre esses processos de Educação, Ensino e Aprendizagem.

... nenhuma tecnologia da linguagem e da comunicação borra ou elimina as tecnologias anteriores. O que ela faz é *alterar as funções sociais* realizadas pelas tecnologias precedentes, provocando remanejamentos no papel que cabe a cada uma desempenhar. Desses remanejamentos resultam gradualmente ambientes socioculturais inteiramente novos. (SANTAELLA, 2010, p.18, grifo meu)

Assim, a desterritorialização e reterritorialização de alguns processos de Educação, Ensino e Aprendizagem, ainda centrada na Cultura da Escrita, moderna e iluminista, possibilita expandimos os nossos horizontes para outras formas caleidoscópicas de expressão, em que sujeitos em interação em cronotopos outros fazem uso de Línguas e Linguagens diversas e participam conjuntamente da co-construção de sentidos e significados de um mundo real-virtu-

al-real por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, seus recursos e ferramentas.

Co-construções de Webcurrículos coletivos

Reflexões sobre o discurso do gênero textual sala de aula nos leva a pensar em cronotopos escolares como sendo locais de construções de significados e sentidos muito mais amplo do que os conteúdos curriculares elaborados por governos, instituições escolares e mercado editorial oferecem por meio de seus materiais impressos e digitalizados.

Ao considerar o gênero textual sala de aula (ROJO, 2009), o quadro-negro e os livros didáticos são alguns dos elementos mediatizadores mais comumente empregados para que as construções de sentido e significado possam ocorrer de maneira a propiciar processos de Educação, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Linguagens em sala de aula. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e os dispositivos móveis propiciam oportunidades de experimentações outras relacionadas aos processos de Educação, Ensino e Aprendizagem de maneira não linear e mais centrada nos alunos.

O movimento por e entre as quadro telas, a saber, a lousa digital interativa, os computadores, *tablets* e *smartphones*, dialogicamente rizomatizam os movimentos do pensamento e as construções de sentidos e significados em processos de Educação, Ensino e Aprendizagem com os pares, além de ressignificar as realidades vividas por cada um de nós, seja dentro da sala de aula, ou fora dela. São esses movimentos do pensamento concretizados pelo deslizar dos dedos nas telas que faz com que os webcurrículos coletivos sejam co-construídos ao longo da aula de Língua e Linguagens.

Os movimentos webcurriculares podem oferecer aos processos de Educação, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Linguagens outras experiências de co-construção de conhecimentos propiciados por desenhos rizomáticos outros de desconstrução e reconstrução de estruturas de currículos escolares, que vão sendo colaborativamente co-construídos e abandonam a linearidade dos conteúdos presentes nos livros didáticos e oferecem, por meio das quadro telas, uma Arquitetura Pedagógica com formas mais orgânicas que propiciam aos alunos e professores explorarem a curiosidade epistêmica e co-construírem seus conhecimentos coletivos, um dos objetivos maiores da Educação.

The biker, a maratona ciclística

Este primeiro estudo de caso descreve os movimentos webcurriculares de um aluno, participante de uma maratona ciclística em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Ao iniciarmos a aula, *the biker* começa a querer narrar, em Língua Inglesa, a sua participação em uma maratona ciclística da qual havia participado no final de semana. Entretanto, a sua narrativa encontra um pequeno obstáculo inicial, a falta de um repertório lexical que o permita narrar a sua aventura. Ao mesmo tempo, alguns termos mais específicos da própria maratona ciclística são desconhecidos pelo professor, por esse tipo de atividade não fazer parte do seu repertório social e cultural.

O professor prossegue a aula indagando sobre as possibilidades de pesquisa na rede mundial de computadores, com o objetivo de encontrar as respostas àquelas questões lexicais que foram levantadas pelo aluno, e em busca de um instrumental linguístico que forneça elementos para que tal narrativa se concretize, e após algumas buscas pelo Google, alunos e professor abrem o sítio de uma maratona ciclística com sede na França, <https://www.letour.fr/en/>, que oferece informações sobre o Tour de France, por fazer parte do repertório cultural do professor e cuja página inicial, no dia da aula encontra-se abaixo:

The screenshot shows the homepage of the official website for the 2017 Tour de France. The page features a large map of France with the race route highlighted in red. Key cities and stages are labeled, including Paris, Mûsseldore, and various mountain passes. The top navigation bar includes social media icons (Facebook, Twitter, YouTube, Instagram) and a language selector set to 'EN'. A main headline reads '2017 TOUR DE FRANCE: THE ROAD JUST GOT STEEPER' with a sub-headline 'Tuesday, October 18th'. Below this, there is a short article snippet about the race's start in Paris, mentioning an audience of 4,000 people. A 'Read more' link is provided. The page also includes a navigation menu with options like 'THE RACE', 'ROUTE', 'VIDEOS & PHOTOS', 'HISTORY', 'OFFICIAL TOUR OPERATOR', and 'STORE'. At the bottom, there is a prominent 'SALE UP TO 40% OFF' banner with a 'SHOP NOW' button, and a 'TOUR OF CHANCE' event scheduled for 14/02/2017. The footer contains 'OTHER EVENTS' and 'Broadcasters'.

Figura 1: sítio www.letour.fr página inicial

Apesar de a visita a esse sítio ter sido inicialmente orientada pela busca por informações lexicais que eram desconhecidas também pelo professor, a curiosidade dos alunos faz com que sejam exploradas outras questões relacionadas a esse evento esportivo, como as fotos disponibilizadas no sítio e a história do evento.

As informações encontradas durante o passeio virtual por esse evento localizado na França dialogavam com as narrativas do aluno sobre o evento local, cuja participação e o desejo de construir uma narrativa provocou uma movimentação atravessada por essas telas, com eventuais visitas ao seu perfil no Facebook e também ao perfil de alguns de seus amigos também participantes da competição, com o objetivo de visualizar outras fotos do evento que foram disponibilizadas por outros participantes. Os movimentos e diálogos que surgem ao longo de toda essa atividade são realizados majoritariamente em Língua Inglesa pelo professor e em Língua Portuguesa pelos alunos. Após algumas incursões por páginas do sítio em estudo, o professor sugere que seja analisado a rota do Tour de France, e a página correspondente se abre.

The screenshot displays the official website for the 2017 Tour de France. At the top, a navigation bar includes links for 'THE RACE', 'ROUTE', 'VIDEOS & PHOTOS', 'HISTORY', 'OFFICIAL TOUR OPERATOR', and 'STORE', along with a search bar. The main heading is 'Le Tour 2017 route'. On the left, a map of France shows the race route starting in Düsseldorf and ending in Paris. A legend on the map identifies various stage types: Flat, Hilly, Mountain, Individual time-trials, and Rest days. To the right of the map, text provides key information: 'TOUR DE FRANCE 2017' running from Saturday July 1st to Sunday July 23rd, covering 21 stages and 3,516 kilometers. It lists stage profiles: 9 flat, 5 hilly, 5 mountain, 2 individual time-trials, and 2 rest days. It also lists 10 new sites and stage cities, including Düsseldorf, Mondorf-les-Bains, Nuits-Saint-Georges, Nantua, Eymet, Laissac-Sévérac l'Église, La Mure, Izoard, and Salon-de-Provence. On the right side, there are two promotional banners. The top one is for the 'TOUR DE FRANCE OFFICIAL ONLINE STORE' with a 'SALE UP TO 40% OFF' and a 'SHOP NOW' button. The bottom one is for 'THE OFFICIAL VIDEO GAMES OF LE TOUR DE FRANCE' featuring 'Pro Cycling Manager 2017' and a 'CLICK HERE' button. At the bottom of the page, there are sections for 'OTHER EVENTS', 'Broadcasters', 'Games', and a news item: 'Madrid Challenge : D'Horee wins the Madrid Challenge'.

Figura 2: Le Tour 2017 roteiro

Nela é possível visualizar os vocábulos necessários para que a narrativa do aluno possa ocorrer a contento. Ao sugerir a leitura dos textos projetados na tela da lousa digital interativa, os alunos não apenas reconhecem os léxicos já aprendidos, como realizam o reconhecimento daqueles termos técnicos relativos àquela modalidade de competição ciclística, e inferem significados, ou não, de outras palavras presentes no texto. As palavras *hilly* e *flat* são exploradas a partir de questionamentos realizados pelo professor, e imagens no Google Imagens, por meio de seus mecanismos de pesquisa e busca, estabelecendo outros contatos com seus respectivos significados. Em seguida, o aluno decide mostrar por meio da ferramenta *Street View* presente no Google Mapas, alguns dos caminhos *hilly* percorridos por ele durante a competição.

Encerrado esse outro movimento, pede-se ao aluno que descreva e narre a sua aventura em Língua Inglesa. Com as janelas do sítio abertas e projetadas na lousa digital interativa, o aluno realiza a tarefa requisitada, com e sem o auxílio dos textos projetados, e inserindo algumas palavras em Língua Portuguesa, sempre que necessário, em sua construção de enunciados em Língua Inglesa.

Este movimento caracteriza-se por uma expansão para além das telas e dos limites físicos da lousa digital interativa. Alunos e professor exploram os conteúdos de outras janelas e de outros sítios e aplicativos, com o objetivo de oferecer enunciados que também contenham elementos visuais e sonoros para a construção de sentidos e significados.

O estudo dos movimentos realizados por este aluno e a maneira como ele elabora os seus enunciados espelha um gênero do discurso constituído, construído e compartilhado socialmente que se encontra inserida em uma ecologia social e cultural pertencente àquela sala de aula, cujos hibridismos em suas construções contemplam enunciados remixados, com vozes e estilos, línguas e linguagens variadas.

Bakhtin (1992) descreve os movimentos caleidoscópicos de criação de novos gêneros, em processos que, ao mesmo tempo, estabilizam e metamorfoseiam os gêneros.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 1992, p.262)

Assim, os enunciados compartilhados em sala de aula e a aula propriamente dita, refletem gêneros integrados ao discurso escolar, que funcionam como um sistema de gêneros específicos e “complexos que integram outros gêneros e apresenta um hibridismo de vozes e linguagens sociais (ROJO, 2009).

Como furar um coco verde com uma bala Sete Belo

As cortinas se abrem para este primeiro ato, cena 15. O desafio apresentado aos atores adolescentes é filmar a abertura de um coco verde com duas balas 7 Belo e coletar, em um copo de vidro, a água contida em seu interior.

A atividade se inicia com a visualização de um vídeo postado, em Língua Portuguesa, no Youtube e também disponível no Sítio do Manual do Mundo, www.manualdomundo.com.br. O vídeo descreve o processo em que o protagonista abre um coco verde com duas balas 7 Belo ao mesmo tempo em que explica os processos necessários para que a ação tenha o efeito desejado. Posteriormente, é oferecida uma explicação científica com o objetivo de fazer o vídeo espectador compreender os elementos e fatores físicos do coco e da bala 7 Belo que possibilitam a abertura do coco por meio de um movimento um tanto quanto inusitado aos nossos olhos, corpos e mentes, enquanto as cenas prosseguem na tela.

Após a visualização do vídeo, a sequência planejada pelo professor contemplava alguns ensaios linguísticos e gestuais com os alunos, com a finalidade de, posteriormente, gravarem, em formato de vídeo, a mesma experiência assistida neste canal do YouTube. Entretanto, ante a relutância em não quererem realizar um ensaio prévio, das linguagens orais e gestuais, e a ânsia em iniciar imediatamente as gravações, o professor resolve acatar a vontade dos alunos e as gravações se iniciam.



Figura 3: *sítio www.manualdomundo.com.br*

Surpreendentemente, conforme essa sequência didática colaborativa avança, o que era para ser uma gravação do vídeo propriamente dita, torna-se uma espécie de ensaio linguístico e gestual.

Um dos alunos-atores sempre que percebe que cometeu algum deslizamento linguístico pede para que a filmagem seja interrompida e toda a ação se inicie novamente. E a cada reinício de gravação, a linguagem verbal e gestual deste aluno-ator vai sendo reelaborada, sem um planejamento prévio, mas certamente em pleno movimento em sua mente. Em sua quarta tentativa, ele pede que a gravação se inicie com ele ainda de costas para a câmera. Ao ser avisado de que a câmera está gravando, ele atira o coco para cima, gira o seu corpo 180°, pega o coco em suas mãos e inicia a introdução do texto oral da cena em questão.

A descrição dessa sequência didática, que contempla as interações e os movimentos agênticos de alunos e professor, pode ser caracterizada como o contex-

to no qual a Geração Participativa (KALANTZIS e COPE, 2010) elaboram, compartilham e resolvem os problemas a ela apresentados.

A Geração P, participativa, que se acostumou a ser um personagem nas histórias de videogames, onde eles desempenham um papel em como a história termina [...] faz as suas próprias listas de reprodução para os seus iPods, e se alfabetizam escrevendo em seu tempo livre - no Facebook, twitter, blogs e até mesmo mensagens de texto, ao mesmo tempo em que surfam centenas de canais, ou os milhões de vídeos no YouTube, ou faz seus próprios Vídeos - nos celulares, e os carrega no YouTube. Os melhores trabalhadores hoje e no futuro próximo serão aqueles que participam, que resolvem problemas, que inovam, que são tomadores de risco, que são criativos. (KALANTZIS e COPE, 2010)

Após o término das gravações, com a abertura do coco e a coleta de sua água, o vídeo gravado é assistido pelos alunos, que realizam comentários sobre as linguagens empregadas, as brincadeiras realizadas com a pronúncia de determinadas palavras, como cock nut, ao invés de coconut, e os gestos ao longo do vídeo, assim como comentários sobre o esforço necessário para moldar a bala 7 Belo e retirar a mesma após ficar incrustada na casca do coco verde.

Percebe-se ao final da atividade que, apesar de a sequência didática não ter ocorrido conforme planejada pelo professor, a arquitetura pedagógica previamente formulada, de fato, tornou-se realidade, provocada e realizada por outros movimentos agênticos. As negociações realizadas provocaram o emprego sistemático da filmadora durante as gravações, movimentos que, na verdade, correspondiam aos ensaios inicialmente planejados pelo professor.

A construção dos enunciados, contemplada com as elaborações linguísticas e gestuais, ocorre durante as gravações (ensaios), propriamente ditas, e a avaliação de todo o processo ocorre no momento em que os alunos assistem ao trabalho realizado pelos mesmos e a avalia, do ponto de vista linguístico e gestual, assim como as reflexões diante das dificuldades enfrentadas no decorrer da própria gravação, ação.

A partir dessa perspectiva co-construída, Newman e Holzman (1993, apud LOBMAN, 2010) consideram a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1991) como uma atividade criativa e improvisada.

É a atividade de pessoas criando ambientes em que crianças [e adultos] possam correr riscos, cometer erros, e ajudar um ao outro a fazer o que eles ainda não sabem como fazer. Mais do que ser uma ferramenta para aprender informações esparsas, “a Zona de Desenvolvimento Proximal é um elemento em constante emergência e continuamente mudando a ‘distância’ entre o ser e o tornar-se” (HOLZMAN, 2009, apud LOBMAN, 2010, p.202). (LOBMAN, 2010, p.202)

É novamente perceptível o emprego da Língua Portuguesa, participante e presente em mais um momento pedagógico com alguns sujeitos da pesquisa. A apresentação do vídeo em Língua Portuguesa, na verdade, serve como um elemento mediador, o scaffolding (VYGOTSKY, 1991) para que as atividades seguintes, conforme a arquitetura pedagógica planejada da aula, possam ser realizadas em Língua Inglesa.

Ao longo desta sequência didática a relevância da língua empregada no vídeo é minimizada ante as leituras das outras linguagens presentes na sequência de imagens assistidas. De fato, o protagonista poderia estar se expressando em quaisquer línguas. Não é a língua empregada, mas sim as várias linguagens presentes no vídeo assistido, e as leituras realizadas por aqueles vídeo-espectadores, que auxiliam a construção dos processos mentais e constroem os scaffoldings de maneira a oferecer oportunidades de transposição de uma Zona de Desenvolvimento Proximal e alcançar uma Zona de Desenvolvimento Real outra (VYGOTSKY, 1991).

Considerações em movimento

Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. (DELEUZE, 2006, p.18, grifo do autor)

Este trabalho iniciou com a incorporação da lousa digital interativa em sala de aula. Assim como os livros didáticos, que com as suas páginas impressas emolduram o conhecimento que se deseja “ensinar”, os limites das quadro-telas precisaram ser expandidos para além das páginas de um livro digitalizado ou de softwares produzidos pelo mercado editorial.

Inicialmente desenhado como uma pesquisa-ação, este trabalho foi repaginado a partir de observações das interações entre os sujeitos da pesquisa, professor e alunos, e o emprego das ferramentas e recursos disponibilizados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Reconstituída com o objetivo de investigar os processos de co-construção dos webcurrículos coletivos, cujos movimentos foram narrados por meio de dois estudos de caso, ela toma novos contornos ao se transformar em uma pesquisa etnográfica, em que o foco deixa de ser as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para se concentrar nos sujeitos da pesquisa, professor e alunos, que se tornam os protagonistas de seus próprios movimentos agênticos.

Foi também durante o processo de construção de dados desta pesquisa etnográfica que se percebeu a importância da documentação. Muitas das imagens e reflexões que movimentavam os pensamentos deste pesquisador, deixaram de existir no momento de análise dos dados documentados. As impressões que se imaginavam serem reais, simplesmente não existiam, pois, os conteúdos das gravações em vídeo das aulas e as entrevistas não contemplavam o que se imaginava ter acontecido durante as aulas.

A partir da necessidade de busca por elementos aglutinadores que descrevessem a percepção do olhar do etnógrafo pesquisador e os sentidos e significados advindos dessa construção semiótica, de olhares, de enunciados, de dados, surge a proposta de investigar a co-construção de webcurrículos coletivos.

Múltiplos são os movimentos de integração das telas a partir dos desejos dos sujeitos em construir sentidos e significados aos seus discursos e enunciados. As relações entre sujeitos, recursos e ferramentas digitais são co-construídas imbricadas aos processos de co-construção dos webcurrículos coletivos, em movimentos caleidoscópicos de reorganizações relacionais, representadas por espirais de aprendizado (MORIN, 2011), que empregam as ferramentas e recur-

dos das tecnologias digitais da informação e comunicação por meio de processos relacionais criados pelos sujeitos da pesquisa.

Tais movimentos relacionais podem ser observados ao longo da análise e reflexão do tema que circunda a maratona ciclística, com a visita ao sítio www.tourdefrance.fr, cujo movimento é realizado pelo professor com o objetivo de pesquisar os léxicos necessários para a construção discursiva e enunciativa pelo aluno, cujo aprendizado ocorre simultaneamente para professor e alunos. A construção discursiva e enunciativa deste aluno ciclista o movimenta por páginas do Facebook, seu e de seus companheiros de maratona, por outros sites de maratonas ciclísticas de maneira a construir uma narrativa acerca das experiências vividas por este aluno, assim como a busca por elementos linguísticos e visuais necessários para a construção discursiva e enunciativa desejada em concordância com as práticas translíngues de elaboração de discursos e enunciados a partir da combinação de múltiplas linguagens.

A elaboração de discursos e enunciados por meio de práticas translíngues: línguas e linguagens, corpo e mente, ocorre com a abertura das lentes de uma filmadora em uma aula-experimento cuja proposta é a abertura de um coco verde com duas balas 7Belo. Um movimento que se inicia com a abertura de uma tela no canal do YouTube e insere os alunos, seus corpos e mentes, no interior de outras telas, da filmadora e posteriormente, a tela do computador, tablet ou smartphone por meio do carregamento do vídeo no YouTube.

É interessante lembrar que o planejamento inicial do professor que incluía alguns ensaios antes da filmagem propriamente dita foi rearticulado pelo aluno ante a presença da filmadora. A lente urgia esse movimento de captura pela tela. Enquanto o aluno visualizava, em sua mente, seus movimentos no interior da tela, o professor tentava enquadrar os planos mentais arquitetados pelo aluno que co-constrói com o professor a concretização dos objetivos inicialmente propostos. Juntos, professor e aluno trabalharam na realização de uma tarefa que tomava novos contornos devido à presença de algumas telas.

Este estar integrado com as tecnologias digitais da informação e comunicação é a essência dos conceitos de webcurrículos (ALMEIDA, 2014), e esta integração entre sujeitos, ferramentas e seus recursos, concomitantemente à construção

de um olhar questionador de discursos hegemônicos pode direcionar os nossos olhares em direção a uma relação criativa de uso das ferramentas e recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação.

As relações criativas surgem no momento em que os recursos presentes na ecologia social, cultural e material daquele movimento possam propiciar outras co-construções relacionais entre sujeitos e entre sujeitos e as suas ferramentas e, apesar do impacto inicial das tecnologias digitais da informação e comunicação, a sua integração nos processos de co-construção dos webcurrículos coletivos é reposicionada de maneira a situar as ferramentas e recursos digitais para fora dos holofotes, tornando-a invisível aos olhos, dedos e corpos de alguns alunos da pesquisa, e certamente aos olhos, dedos e corpo do professor, sujeito participante desta pesquisa.

É este estar invisível, a sua presença-ausência, e os recursos advindos dela que possibilitam a materialização dos webcurrículos. Contudo, o elemento central de todo esse estudo e reflexão está no fato de que sem a agência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos e professor, a co-construção dos webcurrículos não se tornaria uma realidade.

Por fim, é preciso que o desejo de experimentar, sem nomear o erro ou acerto, sem dicotomizar o erro do acerto, provoque devires outros por meio de interações entre sujeitos, e também consigo mesmo. Viver não é criar discursos e enunciados sobre a vida. Viver não é sobre-viver.

“Nada aprendemos com aquele que nos diz: ‘faça como eu’. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘façam comigo’ e que, em vez de nos proporem gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006).

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini (2014) Integração, currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Dom Robson Medeiros; OSB; LEMOS, Silvana Donadio Vilella (org) (2014). *Web Currículo, aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais*. Rio de Janeiro, Letra Capital.
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV, V. N. (2014 [1929]) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BIESTA, Gert; TEDDER, Michael (2007) Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* Vol. 39, No.2, Autumn 2007.
- BRAGA, Denise Bertoli. (2013) *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo, Cortez.
- BRUNS, Axel. (2007) *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Prodsusage*. New York, Peter Lang Publishing.
- CASTELLS, Manuel (1999) *Sociedade em Rede*. São Paulo, Paz e Terra.
- DELEUZE, Gilles (2006 [1968]) *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, Graal.
- EKMANN, Ulrik & BOLTER, Jay David (org) (2016) *Ubiquitous Computing, Complexity and Culture*. New York, Routledge. 432p.
- FLORIDI, Luciano. (2015) *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Oxford, Springer.
- FREIRE, Paulo (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- GEERTZ, Clifford. (1973) *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York, Basic Books. 461p.
- KALANTZIS, Mary e COPE, Bill (2010) The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. In: *E-Learning and Digital Media*, Vol.7, Nº.3.
- _____ (2016) *Learning by Design*. Champaign, IL, Common Ground Publishing LCC. 295p.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2011) *New Literacies: everyday practices and social learning*. Glasgow, Open University Press, 254p.
- LOBMAN, Carrie (2010) Creating developmental moments: teaching and learning as creative activities. In: CONNERY, Mary Cathrene; JOHN-STEINER, Vera; MARJANOVIC-SHANE, Ana. (org)

(2010) *Vygotsky and Creativity: a cultural-historical approach to play. Meaning making and the arts*. New York, Peter Lang, 245p.

MOITA LOPES, Luis Paulo da (2012) O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I. & FIAD, R.S. (org). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte, Editora UFMG.

MONTE-MÓR, Walkyria; PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V. (2018) *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo. Pá de Palavra.

MORIN, Edgar (2011) *Introdução ao Pensamento Complexo*, Porto Alegre, Sulinas.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (2009) Bakhtin Circle's Speech Genres Theory: Tools for a Transdisciplinary Analysis of Utterances in Didactic Practices. In: Bazerman, Charles; Bonini, Adair; Figueiredo, Débora (Org.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 295-316.

SAITO, Ricardo Toshihito (2017) Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SANTELLA, Lúcia. (2010) A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? In: Revista de Computação e Tecnologia. Vol.2, Nº.1, p.17-22.

_____ (2013) *Comunicação ubíqua – Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo, Paulus.

THE NEW LONDON GROUP (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: Harvard Educational Review, v.66, n.1; Research Library p. 60-92. Spring 1996.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch (1991) *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes. 168p.

Sobre o autor

Ricardo Toshihito Saito é doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e professor do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia onde também coordena o Grupo de Pesquisa LET-WEB, Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Letramentos, Educação, Tecnologias e Webcurrículos.

ricardo.saito@ufba.br; ricardosaito@usp.br

II – Aprendizagens sobre Educomunicação na Graduação e na pós-graduação

Círculos de Leitura e cartas-personagem: a experiência de uma metodologia interdisciplinar inspirada em jogos RPG

Diêgo de Lima Barros
Vitória Facundo Macedo
Cátia Luzia Oliveira da Silva
Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Introdução

Nos percursos metodológicos propostos pela disciplina de Educomunicação do curso de Sistemas e Mídias Digitais (SMD) da Universidade Federal do Ceará (UFC), os(as) estudantes são estimulados(as) a conhecer os fundamentos epistemológicos e os aspectos históricos da inter-relação entre comunicação e educação a partir da leitura e da discussão coletiva de diferentes textos. No entanto, a utilização de uma proposta convencional de leitura e análise - por meio do contato prévio com o texto e do debate espontâneo de seu conteúdo durante as aulas - demonstrou, ao longo do tempo, dificuldades relacionadas à participação crítica, à apropriação dos temas e ao aprofundamento das catego-

rias trabalhadas, o que afetava uma parcela significativa de estudantes em seu processo de formação interdisciplinar.

Diante dessa verificação, a equipe de professoras e monitores responsável pela disciplina passou a utilizar, nos espaços de discussão denominados “Círculos de Leitura” - realizados nos semestres 2017.2 e 2018.1 - uma nova estratégia metodológica. Nessa metodologia, criada pelo professor e pesquisador Bob Hill, da Universidade da Geórgia (EUA), são utilizadas cartas-personagem, cada uma com atributos que devem ser interpretados pelos(as) estudantes e aplicados durante o debate¹.

Em virtude dos aprendizados que a aplicação dos Círculos permitiu ao processo de formação docente e discente, o objetivo deste trabalho é compartilhar e avaliar a abordagem metodológica, a partir da observação participante e considerando, inclusive, o contexto do semestre 2017.1 (no qual a proposta ainda não era acionada).

Para isso, o presente artigo problematiza, de forma sucinta, o saber compartimentado e a importância de uma abordagem interdisciplinar; evidencia, especificamente, a aplicação das cartas-personagem, durante dois semestres, nos Círculos de Leitura da disciplina de Educomunicação; avalia os aprendizados dessa opção metodológica e organiza um conjunto de considerações que podem ser utilizadas para a aplicação da metodologia em outros contextos.

Problematização

Há décadas, a fragmentação/compartimentação do saber atua fortemente em três níveis da educação formal brasileira - ensinos fundamental, médio e superior - e se consolidou como o principal referencial para a criação e a manutenção de estruturas curriculares pautadas em um ensino estritamente

1 Importa destacar que a experiência estadunidense foi aplicada em um contexto de pós-graduação (doutorado), no qual os(as) participantes já tinham uma certa prática enquanto estudantes-pesquisadores(as) e recebiam, por parte do docente responsável pela turma, autonomia para aplicar o método a partir de orientações iniciais. Já no caso apresentado neste artigo, houve uma adaptação do processo, visto que o público era formado por graduandos(as).

disciplinar. Nesse tipo de abordagem, os conteúdos são organizados, divididos e subdivididos sob o pretexto de facilitar a perspectiva didática da relação professor(a)-estudantes e dos(as) estudantes com as fragmentadas áreas do conhecimento propostas.

No entanto, a realidade social apresenta-se de forma diversa, trazendo em seu cerne interligação e interdependência de saberes. Freire (1996), por exemplo, ressalta que a educabilidade passa pela capacidade de aprender para intervir e transformar a realidade, recriando-a. Essa recriação só se torna possível com uma visão interdisciplinar crítica e integralizadora de mundo(s) e de projeto(s) de vida. Destacando a importância da abordagem interdisciplinar para a construção da autonomia, aquele pesquisador questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p.15).

Diante deste cenário, optou-se pelo fortalecimento da interdisciplinaridade durante os momentos de discussão das leituras em sala de aula, visto que ela é “sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada” (LEIS, 2005, p.5), utilizada em larga escala na conjuntura educacional brasileira. Ainda nessa direção, Japiassu (1976, p.43) apresenta a interdisciplinaridade, especificamente, em um contexto universitário, como uma forma de tríplice protesto:

- a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como para fugir do verdadeiro conhecimento;
- b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada [...], e a sociedade em uma realidade dinâmica e concreta, onde a ‘verdadeira vida’ sempre é percebida como um todo complexo e indissociável [...] ;
- c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias ‘recebidas’ ou impostas.

A partir desses desafios e dessas inquietações, houve uma reformulação nos momentos reservados às leituras textuais durante as aulas, no sentido de estimular e encorajar os(as) estudantes a participarem de modo mais ativo, a terem comportamento de construtores de uma perspectiva autoral, em que a ideia é tecer um raciocínio que expresse de modo mais nítido a identidade do(a) participante enquanto indivíduo ou enquanto componente do coletivo envolvido no processo (LIMA; LOUREIRO, 2018).

O uso de cartas-personagem como nova perspectiva de debate para os Círculos de Leitura da disciplina de Educomunicação reflete um exemplo dessa prática interdisciplinar, uma vez que os(as) estudantes são instigados(as) a relacionar os textos selecionados para leitura com diversas áreas do conhecimento, tais como Artes Visuais, Cinema e Televisão, Rádio, Música, Literatura, Teatro, Dança, entre outras. Assim, a experiência enquanto algo que passa, que toca e que acontece (BONDÍA, 2002, p.21) a cada participante é valorizada como forma de enriquecer o debate e a multiplicidade de olhares.

Metodologia da utilização das cartas-personagem

A proposta metodológica apresentada por Hill (2006) caracteriza-se pela criação de uma “ambiente seguro de aprendizagem”, no qual existe a anunciação e a garantia do espaço seguro de fala para todos(as) os(as) participantes antes do início dos debates:

A aprendizagem colaborativa e facilitada requer um ambiente de aprendizagem seguro. Nós (o grupo, a turma, os participantes da

oficina, etc.) estabelecemos diretrizes que são elaboradas para construir o espaço seguro onde há apenas uma regra: sempre respeite a dignidade da “outra pessoa”, independentemente de suas crenças, atitudes, conhecimento, experiência ou valores” (HILL, 2006, p.1, tradução livre).

Esse viés também foi trazido ao contexto da disciplina de Educomunicação do curso de Sistemas e Mídias Digitais da UFC. Com efeito, a utilização da metodologia das cartas-personagem considerou a historicidade e a cultura dos(as) estudantes, que têm familiaridade acentuada com o universo dos jogos, tanto os digitais quanto os de tabuleiro. Desse modo, a estratégia foi aproximar duas dimensões: a da linguagem dos *games* de RPG (sigla que deriva da expressão inglesa *Role-Playing Game* e que, em tradução livre, pode ser apresentada como “Jogo de Interpretação de Papéis”) e a das leituras de referenciais teóricos da Educomunicação.

No total, foram utilizadas sete cartas². A primeira refere-se ao(à) “Advogado(a) do Diabo”. O(a) participante que a desempenha precisa interpretar um personagem desafiador, tanto em relação ao conteúdo do texto quanto em relação à abordagem trazida pelos(as) colegas de sala. Assim, ele(a) é o(a) responsável por lançar uma abordagem com perspectivas diferentes durante o Círculo de Leitura. O papel a ser desempenhado pelo(a) portador(a) desta carta é bem interessante, visto que, muitas vezes, ele(a) terá que fazer uma releitura, a partir da interpretação textual feita inicialmente, no sentido de trazer contrapontos e críticas ao texto de referência indicado durante o debate de ideias. A carta-personagem Advogado(a) do Diabo expõe todos os presentes ao Círculo de Leitura à necessidade de saberem lidar com a opinião discordante para, a partir disso,

2 Todas as cartas utilizadas nos Círculos de Leitura da disciplina de Educomunicação do curso de SMD/UFC possuem frente e verso. Na frente, utilizam ilustrações que buscam aproximá-las do universo de um jogo RPG. No verso, apresentam explicações sobre os atributos que carregam e que devem ser desempenhados pelo(a) portador(a) durante o debate em sala de aula. Seu design foi criado por George Torres, monitor da disciplina no ano de 2017.

construírem argumentos que imprimam fluidez à discussão, dentro do campo do respeito ao(à) outro(a). Inclusive, seu uso se mostra uma prática importantíssima de consolidação do espaço democrático de escuta e de fala.

A segunda refere-se ao(à) “Articulador(a) Criativo(a)”. Seu papel é organizar e apresentar, durante o momento de debate, conexões entre o texto em estudo outras ideias importantes. Essas ideias podem vir do âmbito da própria disciplina e/ou de outros contextos culturais, sociais, políticos e econômicos. Para comunicar suas conexões, o(a) Articulador(a) Criativo(a) poderá apoiar-se em meios como músicas, filmes, séries, livros, jogos, conceitos da cultura pop e da mídia, entre outros.

A terceira carta-personagem, por sua vez, refere-se ao(à) “Avaliador(a)”. De posse dela, o(a) participante deve intervir durante a discussão fazendo perguntas que foram pensadas e preparadas anteriormente e endereçá-las a outros(as) participantes, que poderão optar por responder ou passar adiante para que outra pessoa responda. Ele(a) também desempenha a função de, ao final, avaliar todo o processo de debate do texto e lançar para o grupo o que, na sua opinião, foi positivo e negativo, sendo fundamental para o processo de reflexão do coletivo sobre o momento que acabou de ser construído.

Já a quarta carta-personagem refere-se ao(à) “Bombadão/Bombadona do Vocabulário”. Quem for o(a) encarregado(a) por ela agirá no sentido de formular uma lista de palavras e conceitos importantes para o entendimento do texto, devendo compartilhar com a turma a pesquisa realizada, além de expressá-la com suas próprias palavras.

Há, ainda, o(a) “Guardião(ã) da Palavra”: é quem inicia o debate anunciando a abertura do espaço seguro de fala e explicando do que se trata. Desempenha o papel de mediador(a)/facilitador(a) do processo argumentativo no decorrer do Círculo de Leitura, estando incumbido de cuidar das inscrições para as falas individuais diante do grupo e de balancear o direito à expressão entre todos(as). O(a) Guardiã(ã) também deve vir preparado(a) com perguntas previamente elaboradas sobre os principais pontos da leitura, que poderão ser respondidas

por outro(a) participante ou por ele(a) próprio(a), aspecto relevante para que a discussão não perca seu foco.

Existe, em paralelo, a carta referente ao(à) “Ilustrador(a)”. Ele(a) tem a função de desenhar, ilustrar ou usar de qualquer faculdade criativa para transmitir suas impressões sobre a leitura, estando livre para focar em algo específico ou em algum fator externo que aquele texto lhe evoque. A orientação é apenas de que se comunique sem utilizar palavras.

Por fim, há a carta-personagem “Mestre(a) de Passagem”, que atua como um(a) sistematizador(a) do processo. Ele(a) assume o compromisso de localizar passagens especiais, informando página e parágrafo. As passagens devem ser escolhidas por sumariarem as ideias principais do texto; por serem julgadas como importantes ou, simplesmente, por refletirem um aspecto que interessou o(a) mestre(a). No entanto, o exercício desse papel não passa somente por apontar passagens textuais, pois orientase que elas sejam lidas para o grupo e que sejam trazidas explicações que motivaram suas escolhas. As sete cartas aglutinam, assim, um conjunto de papéis criativos e relevantes para o processo argumentativo.

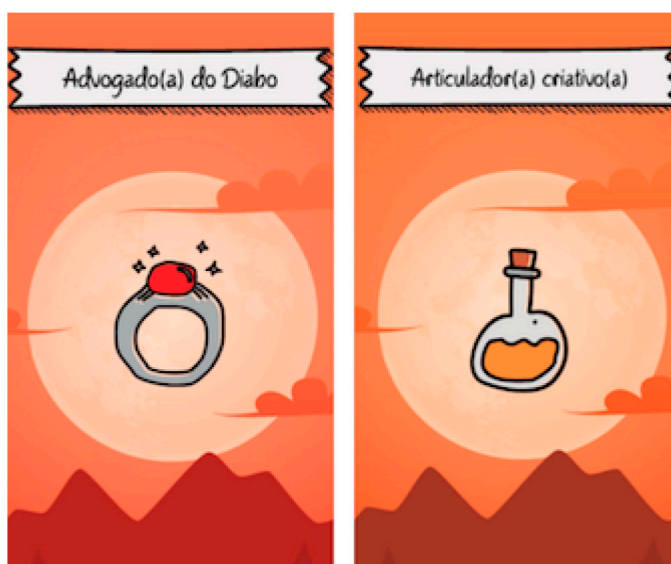


Figura 01 – Cartas-personagem Advogado(a) do Diabo e Articulador(a) Criativo(a).
Fonte: Acervo dos(as) autores(as)

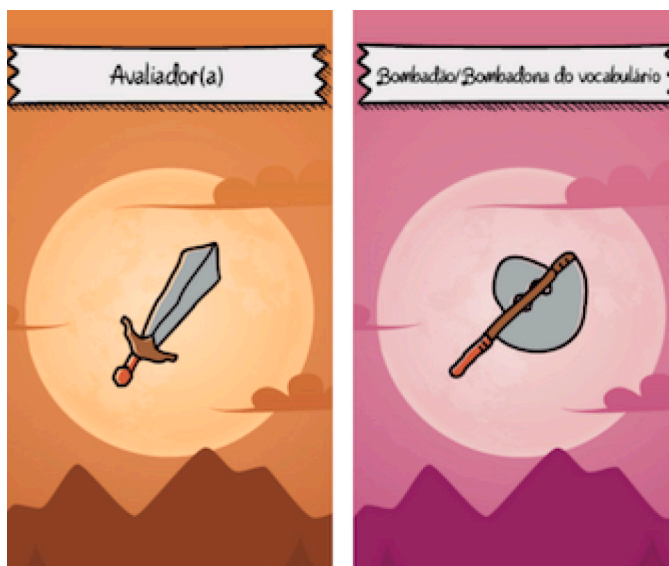


Figura 02 – Cartas-personagem Avaliador(a) e Bombadão/Bombadona do Vocabulário.
Fonte: Acervo dos(as) autores(as)

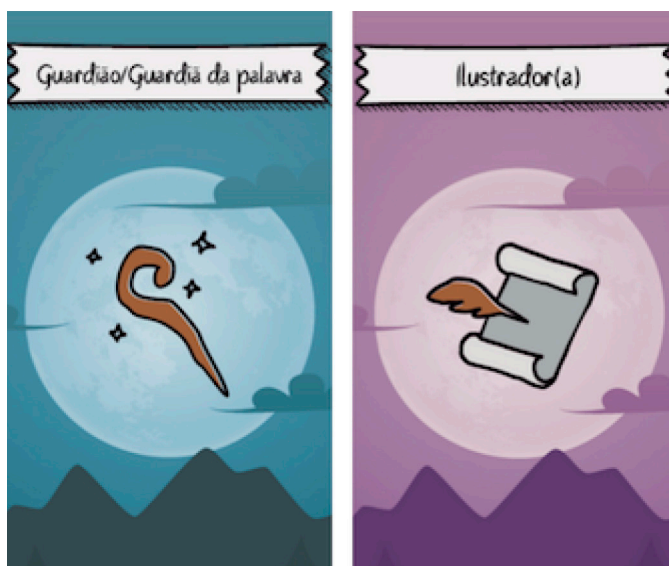


Figura 03 – Cartas-personagem Guardiã/Guardião da Palavra e Ilustrador(a).
Fonte: acervo dos(as) autores(as)



Figura 04 – Carta-personagem Mestre de Passagem.

Fonte: Acervo dos(as) autores(as)

Para compreender como foram utilizadas, é relevante evidenciar a sistemática de trabalho adotada durante os Círculos de Leitura. Para tanto, sinaliza-se que, no início de cada semestre, a metodologia e os textos foram compartilhados, de maneira prévia, com as turmas. Depois disso, semanalmente, as cartas foram sorteadas, de modo que, a cada período de sete dias, os(as) participantes desempenhavam um papel distinto no debate de um texto específico.

Cada Círculo era iniciado com o(a) Guardiã(o) da Palavra. A partir dele(a), os espaços de fala e formulação dos(as) demais membros eram acionados de maneira livre, em um período total de duas horas de discussão que finalizava com o(a) sistematização do(a) Avaliador(a).

Como a proposta utiliza sete cartas e as turmas contavam, em média, com doze pessoas, formou-se um único grupo por semestre e verificou-se a repetição de papéis entre os(as) estudantes. Não foram observadas, contudo, incongruências diante desse fato, pois os Círculos têm como pressupostos o respeito aos espaços de fala e escuta e a garantia de uma construção compartilhada de conhecimento. Ademais, o desempenho repetido de uma determinada função permitiu perceber que, quando o papel era realizado pela segunda vez, havia

um ganho qualitativo na abordagem, tanto pela experiência individual acumulada quanto pela aprendizagem realizada a partir da análise de como aquela mesma carta havia sido interpretada por outro(a) estudante.

Durante os três semestres acompanhados por meio da observação participante (um deles sem o uso das cartas-personagem e os dois outros com a utilização da metodologia), a equipe de professoras e monitores responsável pela disciplina vivenciou o processo de transição na forma de participação dos(as) graduandos(as) nos Círculos de Leitura e procurou se tornar parte desse universo, embora tenha mantido uma relação de análise através da qual a turma identificou, de forma nítida, o papel de cada sujeito.

Desse modo, a equipe observadora agiu de maneira diligente no sentido de entender as interpretações de mundo e os contextos de vida trazidos pelos(as) participantes; de aprender quando fazer ou não uma pergunta e de avaliar o momento adequado para formular os questionamentos.

Coube a ela, portanto, mediar o processo - expressando opiniões pontuais e realizando pequenas intervenções quanto à organização do tempo no sentido de contribuir com a adaptação da turma à proposta metodológica. Nos dois semestres acompanhados, verificou-se que tal período de adaptação correspondeu a, pelo menos, dois encontros - tanto para a familiaridade com as regras do jogo quanto para a segurança no desempenho dos papéis.

Ressalta-se, assim, que o número de matriculados(as) na disciplina e o fato de ter se constituído somente um grupo de discussão por semestre facilitou a observação participante aqui descrita. Além disso, informa-se que, ao final de cada ciclo, ocorreu um processo de avaliação com os(as) estudantes. Logo, o conjunto de *feedbacks* recebido contribuiu para o aprimoramento da metodologia.

Resultados e Discussão

No processo de utilização da proposta discutida neste artigo, verificou-se, inicialmente, uma espécie de estranhamento quanto ao novo método de ensino-aprendizagem. Entretanto, a vivência da maioria dos(as) participantes como jogadores(as) de RPG e/ou de outros *games* fez com que o caminho de imersão dentro da metodologia fosse suavizado. Percebeu-se, também, que não foi di-

fácil ou incômodo - para os(as) estudantes que não tinham o hábito de serem jogadores(as) - a inserção e a liberdade de expressão para contribuir com o grupo. Assim, foi possível verificar que, de forma geral, a participação e a interação dos(as) graduandos(as) melhorou quando a estratégia didática de utilização das cartas-personagem foi acionada, pois ela ampliou a responsabilidade dos(as) participantes com a leitura e a análise dos textos.

No decorrer dos semestres acompanhados, observou-se, também, que os(as) educandos(as) interagiram de diferentes modos com o objetivo de expressarem suas perspectivas e as relações que observavam com os materiais lidos. Nesse sentido, pontua-se que foram trazidos à sala de aula, por ocasião dos Círculos de Leitura, referências a séries de televisão, filmes, poemas, textos jornalísticos, obras de arte e páginas de redes sociais, apenas para que sejam citados alguns exemplos. Além disso, os Círculos constituíram espaços por meio dos quais foram gestadas peças autorais, principalmente quando o(a) participante desempenhava o papel de Ilustrador(a).

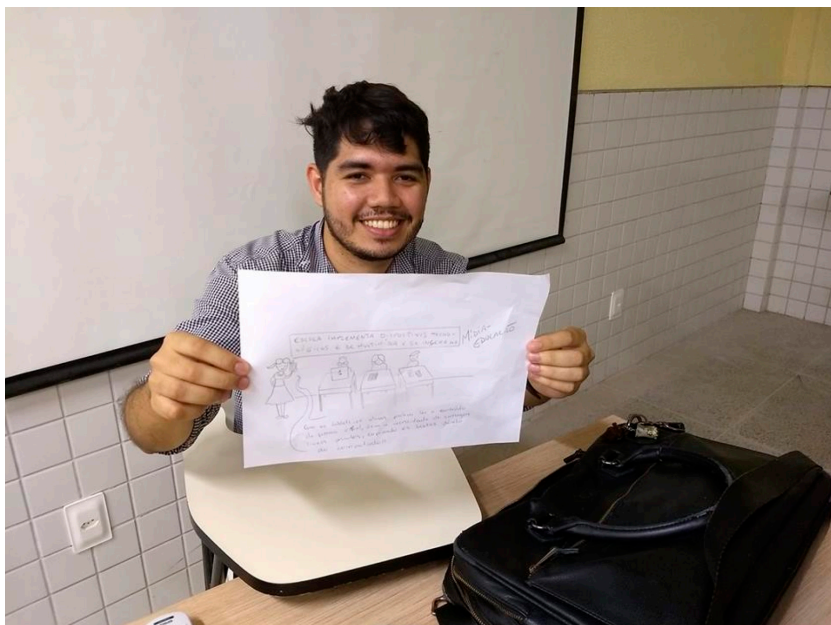


Figura 05 - Estudante Felipe Almeida, matriculado no semestre 2018.1, apresenta a ilustração feita a partir da leitura de um texto proposto.

Fonte: acervo dos(as) autores(as)

Um outro aspecto que importa ser mencionado refere-se, ainda, à análise das discussões elaboradas no início e no fim dos semestres nos quais as cartas-personagem foram utilizadas. Quando esse quesito é observado, nota-se que as discussões construídas ao final dos semestres revelaram um aprofundamento do debate quanto à apropriação das temáticas abordadas nos textos. Paralelamente, percebeu-se um discurso mais crítico e integralizador, que conseguia conectar causas sociais e ambientais, por exemplo, com questões de ordem política e econômica.

O horário em que a disciplina foi ofertada no semestre 2018.1 (20h às 22h), todavia, afetou a ocorrência de resultados mais consistentes, pois o perfil da maioria dos(as) matriculados(as) correspondia ao de estudantes que chegavam à aula com um nível de cansaço significativo após terem cumprido suas jornadas de trabalho. Apesar desse aspecto, os *feedbacks* ofertados pelos(as) participantes daquela turma durante e ao final da disciplina foram positivos, pois o compromisso assumido para desempenhar os papéis para os quais foram designados(as) os(as) motivou a ler para, em seguida, exercitar uma interpretação crítica e direcionada ao momento coletivo do Círculo de Leitura.

Mesmo assim, avaliando-se os semestres como um todo, considera-se que algumas modificações e adequações devem ser tecidas no intuito de aprimorar a metodologia, como o fornecimento de orientações, possivelmente junto à figura do(a) Guardião/Guardiã da Palavra, para que haja um controle maior do tempo de fala por parte do próprio grupo, trabalhando o conceito de autogestão no Círculo de Leitura.

Essa moderação temporal não tem o objetivo de podar algum(a) participante, mas de distribuir, de forma igualitária, o tempo de fala, de expressão de pensamentos e de compartilhamento de experiências entre todos(as), pois, na avaliação da equipe de professoras e monitores, o estímulo ao equilíbrio das ações dentro da comunidade debatedora é um fator fundamental para a tessitura coletiva e respeitosa dos saberes.

Para além disso, considera-se relevante acentuar o processo de consulta junto aos(às) participantes com a finalidade de aprimorar o uso da metodologia - o

que pode envolver o acréscimo de um atributo a uma carta já existente, a supressão de um personagem e/ou a criação de novos papéis.

Considerações Finais

Diante da experiência analisada neste artigo, percebe-se que a decisão de modificar a metodologia aplicada durante os Círculos de Leitura da disciplina de Educomunicação foi adequada, pois dialogou com um recurso amplamente utilizado pelos(as) estudantes(as) do curso de Sistemas e Mídias Digitais (os jogos RPG) e inseriu-os(as) no desafio de ler e interpretar textos de referenciais teóricos da Educomunicação a partir da utilização de cartas inspiradas nesse tipo de jogo. Isso ampliou a participação e o engajamento dos(as) graduandos(as), contribuindo para a formulação de espaços interdisciplinares de debate que, em outros semestres, eram considerados monótonos, centralizados, desfocados e de difícil gestão.

Pode-se concluir, portanto, que, de forma geral, o desempenho dos papéis, além de ter sistematizado o processo de debate, desafiou os(as) alunos(as) a serem - eles(as) próprios(as) - construtores(as) criativos(as) dos materiais que estavam discutindo à medida em que diferentes habilidades interpretativas precisaram ser articuladas à compreensão dos referenciais teóricos trabalhados.

A utilização da metodologia possibilitou, ainda, a descentralização dos espaços de fala e de escuta, pois cada estudante foi convidado(a) a ser responsável por um aspecto que precisou ser dialogado com o coletivo e que compôs, ao final, uma interpretação mais complexa - por sua interface com diferentes nuances, como a sistematização, a mediação, a identificação de categorias, a conexão com elementos de outros campos do conhecimento e a expressão/tradução de ideias a partir de diferentes linguagens (inclusive as não vinculadas à palavra escrita). Houve, desse modo, um exercício de democracia e de alteridade que esteve diretamente relacionado ao foco e ao aprofundamento dos debates.

Esses aspectos, associados ao fato de a distribuição das cartas acontecer de modo rotativo - permitindo que, a cada texto, os(as) estudantes desempenhassem papéis diferentes -, também revelaram uma contribuição relevante para o processo de formação interdisciplinar, pois, em sua atuação, o(a) profissional

de Sistemas e Mídias Digitais é desafiado(a) a desempenhar distintos papéis, precisando se comunicar com diferentes habilidades, conceitos, conhecimentos e saberes - às vezes, em fases diversas de um mesmo projeto. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a utilização da metodologia apresentou um caráter metalinguístico com a Educomunicação possibilitando, ela mesma, uma práxis educ comunicativa formulada pelos(as) próprios(as) participantes.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 10 de outubro de 2018.

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

HILL, Bob. *Reading Circles: a collaborative, dynamic learning system*. Manuscrito em preparação, 2006.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEIS, Héctor Ricardo. *Sobre o conceito de interdisciplinaridade*. Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas. ISSN 1678-7730 Nº 73 – FPOLIS, Agosto 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176/4455>> Acesso em 10 de outubro de 2018.

LOUREIRO, Robson Carlos; LIMA, Luciana de. *Tecnodocência: integração entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Docência na Formação do Professor*. Fortaleza: Amazon, 2018.

Sobre os autores

Diêgo de Lima Barros - UFC – Fortaleza/CE. Graduado em Engenharia de Telecomunicações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) em 2016. Atualmente, cursa Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Dedicar-se aos estudos de Design, Educação e Comunicação. Utiliza Software Livre no seu cotidiano e se empenha também em estudar sobre este tema e contribuir com a comunidade na cidade de Fortaleza. Na docência, acumula experiências como professor da área de Informática no Projovem Urbano e no Centro Cultural Grande Bom Jardim, instituição que promove formação artística, cultural e educacional na periferia de Fortaleza. Já atuou também como professor de Matemática em escolas particulares, ministrando aulas em turmas de Ensino Fundamental II e Médio.

E-mail: diegodlb11@gmail.com

Vitória Facundo Macedo - Graduanda em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência nas áreas de Artes, Design, Educação e Comunicação.

UFC – Fortaleza/CE. E-mail: vitoriafacundom@gmail.com

Cátia Luzia Oliveira da Silva - Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC-Virtual. Possui doutorado em Learning, Design and Technology pela University of Georgia, EUA (2011), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001) e graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará (1994). Tem experiência na área de Tecnologia Educacional, com ênfase em Instructional Design e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes campos: informática educativa, design de interação, visual literacy, internet, ambientes virtuais de aprendizagem, educação a distância, gestão e inclusão digital.

UFC – Fortaleza/CE. E-mail: catia@virtual.ufc.br

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante - Jornalista graduada pela Universidade Federal do Ceará (1993), trabalhou como repórter do Jornal O POVO e Rádio Extra Produções. Mestre em Educação Brasileira pela UFC (2006). Doutora no mesmo programa com a pesquisa “Recepção e criação de saberes mediados pelo computador em sala de aula: buscando a perspectiva das culturas juvenis”. É professora da Universidade Federal do Ceará, lotada no Instituto UFC Virtual. Leciona no Curso Sistemas e Mídias Digitais, nos Cursos de Jornalismo e Publicidade e integra o Grupo de Pesquisa da Relação, Infância, Adolescência e Mídia - LabGRIM. Tem experiência na área de comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: rádio, comunicação e educação, cidadania, infância, juventude e publicidade.

UFC – Fortaleza/CE. E-mail: andrea@virtual.ufc.br

Percepção sobre letramento midiático e letramento científico na formação inicial de professores

Julia Tomchinsky
Agnaldo Arroio

Introdução

Atualmente a televisão e a internet são as principais plataformas que moldam comportamentos e divulgam informações científicas para a população, inclusive as crianças. De acordo com o *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País*, em razão da proliferação das mídias e das novas tecnologias, foram provocadas mudanças decisivas nos processos da comunicação nas últimas décadas (UNESCO, 2018). É evidente que a reflexão se intensificou na última década, quando o tempo médio que as crianças e adolescentes passam em frente à televisão aumentou em uma hora e oito minutos. Em 2017 o tempo de exposição à TV chegou à 6h21, sendo maior de que a jornada média que uma criança brasileira passa por dia na escola (IBOPE, 2017).

No entanto, na maioria das vezes, o principal aspecto que se discute na interface entre mídia e educação é a delimitação dos territórios, com posicionamentos que entendem que a escola estaria a favor do conhecimento e as mídias do entretenimento. Em vez disso, a discussão proposta neste estudo se concentra nos esforços de analisar como o uso das linguagens midiáticas para a aprendizagem formal tem sido abordado na formação inicial de professores. O recorte da pesquisa busca investigar qual é a percepção dos futuros professores sobre o uso de audiovisuais para que as crianças compreendam e interpretem criticamente aspectos científicos do mundo e se expressem como cidadãos que reconhecem e tem opinião sobre como podem transformar a realidade vivida.

Reflexões iniciais sobre letramento científico

O campo de estudo de ciências é um componente-chave para uma experiência de infância enriquecida e adequada ao desenvolvimento. Desde cedo os fundamentos das competências, habilidades e atitudes científicas estão presentes entre as crianças, mesmo antes de chegarem a qualquer escolaridade formal. Crianças pequenas já demonstram curiosidade e formulam hipóteses em relação aos conceitos científicos presentes no “cotidiano” delas, o que serve como base para um aprendizado mais sistematizado ao longo da vida (CAMPOS, 2009).

Devido a essa curiosidade natural, a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental são etapas cruciais para proporcionar oportunidades para se pensar crítica e cientificamente, o que pode encorajar as crianças a ampliarem o interesse em ciências durante sua trajetória escolar, pessoal e profissional.

No entanto, mesmo que as crianças sejam capazes de aprender com a vida cotidiana, as interações e experiências educativas intencionalmente orientadas podem ampliar e qualificar o desenvolvimento do pensamento científico (CONEZIO & FRENCH, 2002). De acordo com a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC, 2017) as instituições educacionais têm um compromisso com o desenvolvimento do *letramento científico*, o que envolve “a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BNCC, 2017, p.319). Em outras palavras, a finalidade última não é aprender Ciência,

mas sim desenvolver a capacidade de atuação no e sobre o mundo em vista do exercício pleno da cidadania.

Ainda assim, de acordo com os relatórios da *National Research Council* (2007, 2012), muitos adultos, incluindo professores e familiares, tendem a subestimar a capacidade das crianças para o pensamento científico e não fornecem oportunidades e experiências para promover competências, habilidades e atitudes científicas durante a primeira infância (NRC, 2007).

De acordo com os últimos resultados do PISA (2016), o Brasil está entre os dez países com o desempenho mais baixo em ciências, não mostrando melhorias significativas entre 2012 e 2015. O percentual de alunos que não atingiram um nível básico de proficiência em ciências é de quase 60%, índice que permaneceu o mesmo ao longo de uma década.

Diálogo entre ciências e letramento midiático

Desde a Declaração de *Grünwald* (1982), a UNESCO vem reconhecendo a necessidade dos sistemas políticos e educacionais contribuírem para a *alfabetização midiática*. Essa noção emerge como um componente essencial para a educação no Século XXI, pois a população deve ser capaz de: compreender o papel e as funções da mídia nas sociedades democráticas; reconhecer a condição sob a qual a mídia pode exercer suas funções; avaliar criticamente os conteúdos de mídia; engajar-se com a mídia para se expressar democraticamente; ampliar habilidades relacionadas às *Tecnologias de Informação e de Comunicação - TIC* para a produção de conteúdos gerados por usuários nas mídias (WILSON, GRIZZLE, TUAZON, AKYEMPONG, CHEUNG; 2013).

Portanto a *alfabetização midiática* reconhece o papel fundamental da mídia em nosso dia a dia. Mas, ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de serem formados sujeitos capazes de avaliar criticamente os conteúdos midiáticos e de tomarem decisões com base nas informações veiculadas (GRIZZLE, 2016).

No que se refere às ciências, pode-se afirmar que atualmente, além da escola, as mídias também desempenham um papel relevante no letramento científico. Tanto é que filmes, websites e games que abordam temáticas de ciências estão cada vez mais presentes na rotina das crianças, seja em casa ou

nas instituições educacionais. Nessas plataformas midiáticas são veiculados conceitos, procedimentos e atitudes que reproduzem modelos de comportamento científico e que priorizam alguns discursos e valores em detrimento de outros (MACHADO, 1988).

Deste modo um audiovisual pode ser desenvolvido e utilizado para despertar emoções e motivar os alunos a explorarem e investigarem mais sobre determinada temática que gere curiosidade no seu dia a dia ou sobre algum componente curricular que esteja sendo desenvolvido pelo professor em sala de aula (ARROIO; GIORDAN, 2018). Mas para que a mídia não seja utilizada como uma ferramenta de mera transmissão de conhecimentos científicos, cabe aos professores analisarem cuidadosamente como o espectador recebe e se identifica ou não com os conteúdos veiculados (GUTIERREZ, 1978).

Métodos

A pesquisa caracteriza-se por abordagem exploratória quali-quantitativa, que viabilizou uma investigação sobre como os estudantes de Pedagogia compreendem o papel e as funções da mídia para o letramento científico em sociedades democráticas. O estudo teve duas modalidades: a) pesquisa bibliográfica e documental; b) estudo de caso com uma turma de 52 alunos matriculados na disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências”, oferecida no quinto semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (FE-USP) na cidade de São Paulo, Brasil.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica e documental, houve um esforço de se recuperar os principais documentos e reflexões teóricas pertinentes à temática estudada. A revisão priorizou literaturas relevantes e atuais – nacionais e internacionais – bem como a consulta à legislação e aos documentos oficiais que orientam a aprendizagem científica e o letramento midiático no Brasil e no mundo. Dentre os principais procedimentos adotados, destacam-se a seleção e análise da base bibliográfica e documental (digital e impressa), com atenção especial a: livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos, legislação, bases curriculares nacionais de educação, documentos oficiais de órgãos internacionais (ONU, UNESCO, etc), relatórios nacionais e internacionais de programas de avaliação de estudantes. Os acer-

vos utilizados foram de bibliotecas de Universidades e Centros de Pesquisa, repositórios e bases de dados brasileiros e internacionais, como WoS, SciELO, Dedalus, entre outros.

Em relação ao estudo de caso, os dados desta pesquisa foram coletados durante o primeiro semestre de 2018. O primeiro instrumento de coleta de dados foi um questionário com 16 questões abertas e fechadas, algumas quantitativas e outras qualitativas, que permitiram identificar a compreensão inicial dos alunos sobre a relação entre letramento científico e letramento midiático e suas concepções iniciais sobre o papel da mídia em sociedades democráticas. O segundo instrumento de coleta de dados foi o registro da prova final, em que os alunos responderam sobre a relação entre mídia e educação, após terem debatido sobre isso ao longo do curso. Por fim, os alunos também participaram de uma Oficina em sala, quando tiveram a oportunidade de assistir dois episódios – cada um de aproximadamente 5 minutos - do programa “Vila Sésamo - Pequenas Aventureiras” e, depois, de trabalhar em grupo no planejamento de atividades pedagógicas a serem realizadas com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir desses filmes. Os registros dos grupos também foram objeto de análise neste estudo. Sobre os procedimentos adotados durante o estudo de caso, vale enfatizar os seguintes: desenvolvimento, pré-teste e ajuste dos formulários on-line; planejamento, realização e sistematização dos resultados da Oficina em sala de aula; seleção e categorização dos dados, a partir da definição de categorias analíticas associadas aos temas de maior recorrência nas respostas dos(as) alunos(as); interpretação e análise para discussão sobre os dados coletados. Vale destacar que houve o cuidado para o tratamento dos dados obtidos no estudo de caso, de modo que os resultados preservaram o anonimato dos participantes.

Resultados

Quando questionados sobre a principal função da “mídia” em sociedades democráticas, 85% dos alunos foram capazes de mencionar aspectos essenciais que fomentam o debate. Enquanto alguns responderam que a mídia deve se comprometer com a veiculação de informações cientificamente comprovadas, outros justificaram que ela deve corroborar para a formação crítica da popula-

ção para que seja capaz de reconhecer quando pode ou não confiar nas informações divulgadas. Houve também alunos que sinalizaram a importância das diferentes plataformas midiáticas contribuírem para a transformação social, na medida em que as pessoas tornam-se mais conscientes das contradições que ocorrem ao seu redor e fazem escolhas para atuar no mundo. As respostas também mostraram que grande parte dos estudantes reconhece que as mídias brasileiras – na maioria das vezes – não são imparciais e estão a serviço do interesse de grupos hegemônicos.

Algumas respostas registradas nas provas foram aqui selecionadas afim de evidenciar tais resultados: “mesmo que esse aluno já esteja habituado a utilizar as mídias tecnológicas, é importante que o professor ensine a esse aluno onde e como filtrar/procurar as informações, pois nele existem diversas informações falsas ou até mesmo erradas” (Aluno 45); “...ignorar a presença e o contato que os alunos têm com essas mídias, e mantê-las fora da sala de aula acaba por perpetuar uma visão ingênua dos sujeitos em relação a estes recursos. Portanto, dentro da Educação Científica, a mídia pode assumir um caráter educacional, e por meio dela, o professor pode desenvolver em seus alunos um olhar crítico àquilo que encontram cotidianamente na TV e na internet” (Aluno 7); “é necessário tomar cuidado com tudo que vemos e ouvimos na mídia quando desconhecemos do assunto tratado, pois sua função pode se tornar contrária a educar, sem contar que muitos programas veiculados nas mídias levam em conta o senso comum como verdadeiro.” (Aluno 4); “vivemos em uma sociedade informatizada e a necessidade de transformações no campo educacional para acompanhar essa mudança é nítida. Muitos estudiosos têm definido esta geração como “geração digital”, pois desde muito cedo as pessoas têm contato frequente com tecnologias, e conseqüentemente com a mídia” (Aluno 8).

A pesquisa também revelou como os alunos interagem com diferentes mídias no próprio dia a dia, o que pode ser verificado a partir dos gráficos a seguir. Enquanto 47,8% dos alunos assiste menos de uma hora de televisão por dia; 43,5% assiste de duas a três horas; e 8,7% assiste de 3 a 4 horas diárias, como consta na figura 1 a seguir.

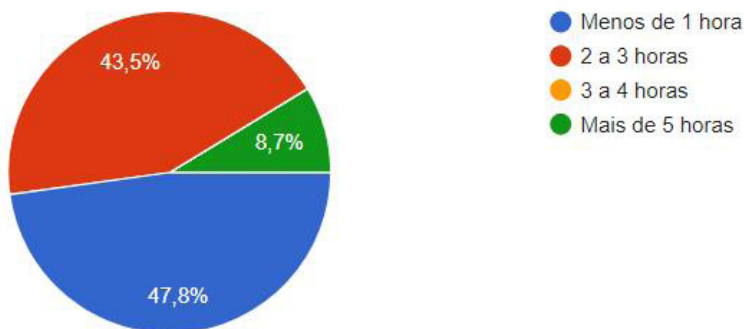


Figura 1 - Gráfico sobre horas diárias na TV

Quando perguntados sobre a média de horas que costumam interagir em redes sociais, o resultado sinaliza maior tempo investido em comparação com a televisão. Na figura 2 apenas 21,7% dos alunos passam menos de uma hora por dia; 34,8% passam de 2 a 3 horas; 17,4% passam de 3 a 4 horas; e 26,1% passam mais de 5 horas:

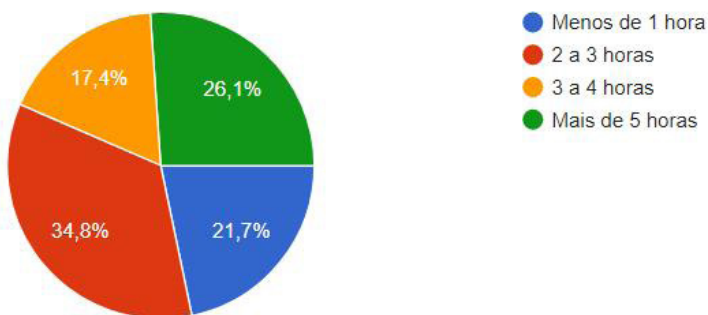


Figura 2 - Gráfico sobre horas diárias nas redes sociais

Em relação ao uso de plataformas de vídeo online, 100% dos alunos responderam que costumam as utilizar com frequência. Deste total, 95,7% acessam *Youtube*; 95,7% acessam *NetFlix*; e 8,7% acessam *Now*. Importante mencionar que apenas 4,3% dos alunos utilizam tais plataformas menos de uma vez por semana; 52,2% de 2 a 4 vezes por semana; 30,4% todos os dias; e 13% mais de uma vez por dia.

Sobre assistir ou não programação infantil quando era criança, novamente 100% dos alunos afirmaram que sim. Dentre os programas mais recordados, foram citados com maior recorrência (mais de cinco vezes): *Castelo Ratimbum*, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *Vila Sésamo*, *Show da Xuxa* e *Chaves*. Ou seja, foram lembrados alguns programas de caráter educativo e outros meramente de entretenimento, mas todos passavam em emissoras abertas de televisão.

Também chamou atenção o fato de 60,9% dos alunos do curso de graduação ainda hoje assistirem programação infantil. Neste caso, os programas mais citados foram (mais de três vezes): filmes variados da *Disney*, *Show da Luna*, *Galinha Pintadinha*, *Patrulha Canina*, *Cocoricó* e *o Incrível Mundo de Gumball*. Ainda sobre assistir programação infantil atualmente: 40% assiste com crianças da família; 33,3% assiste sozinho; 13,3% assiste com alunos; e 6,7% assiste com o companheiro (esposa, marido, namorado/a). Ou seja, praticamente 40% opta por assistir programação infantil, mesmo sem estar na companhia de crianças. De acordo com a resposta oferecida em uma questão aberta, um dos estudantes ressaltou “assisto também todos os filmes para crianças, animação, heróis e etc., porque eu gosto e também para interagir com meus alunos que assistem tudo.” (Aluno 13).

Uma outra questão do formulário permitiu verificar que 82,6% dos alunos conhecem programas infantis de televisão que abordam temáticas científicas, tais como *O mundo de Beakman*, *Castelo Ratimbum*, *Show da Luna*, *Cid, o cientista* e *Zoobomafoo*. Por meio de uma pergunta aberta, os alunos responderam que tipo de conteúdo científico é veiculado nesses programas: montagem/observação de experimentos e conceitos diversificados (seres vivos, corpo humanos, sistema solar, ecossistema, ciclo de vida, fenômenos naturais).

Para dialogar com dados apresentados acima, é interessante olhar atentamente para a resposta que foi oferecida por um dos estudantes na prova. Ele alega que “a mídia assume um papel de grande potencial em nossa sociedade, mas é necessário que as crianças possuam ferramentas para absorver os melhores conhecimentos advindos das mídias, sendo necessário aprender a fazer uma leitura crítica e se apropriar dela com o objetivo de construir um conhecimento cientificamente aceito” (Aluno 9).

Também havia um conjunto de questões específicas que permitiram verificar como os alunos previamente concebiam o diálogo entre mídia audiovisual e letramento científico; ou seja, o potencial educativo dos filmes para a aprendizagem em ciências. No que tange a Educação Infantil, foi pontuado que os vídeos podem aguçar a curiosidade/interesse das crianças, além de serem ferramentas lúdicas que respeitam o universo infantil. Um dos alunos respondeu que optaria por um “programa que não se detenha a apenas passar algum conteúdo científico, mas também explicar como tal conhecimento pode servir para algo maior na vida do aluno” (Aluno 27). Outro afirmou que “não usaria programas ou recursos audiovisuais em uma turma de educação infantil, pois nesta fase as crianças devem apenas participar de experiências concretas” (Aluno 32). Ainda, estudantes chamaram atenção para os seguintes aspectos nos registros de prova: “o uso das mídias dentro do contexto escolar não relativiza a autoridade do professor, uma vez que esse passa a ter a tarefa de selecionar esses materiais para o uso de forma significativa e que complemente aquilo que está sendo discutido, além de promover um pensamento crítico sobre a qualidade e uso desses materiais.” (Aluno 19); “para uma mídia ser um instrumento pedagógico utilizado em aula com crianças, ela deve ser cuidadosamente avaliada, em relação ao tema, faixa etária e como ele é abordado, não sendo qualquer mídia aceita para se trabalhar em classe.” (Aluno 29); “Os recursos audiovisuais são uma ótima ferramenta para serem trabalhados em sala de aula, porém muitos professores não sabem trabalhar adequadamente e a escola se recusa a discutir sobre, o que fez com que eles perdessem espaço” (Aluno 43).

Quando questionados sobre o uso de audiovisual no Ensino Fundamental, todos os alunos concordaram que pode ser uma ótima ferramenta. Neste caso, foram recorrentes argumentos que defendem que os filmes têm uma linguagem envolvente e que pode mostrar experiências práticas e conceitos abstratos de forma significativa. Importante mencionar que cerca de 65% dos estudantes lembrou a importância de se estabelecer um diálogo entre os conteúdos abordados nos vídeos e os temas curriculares pertinentes a cada ano escolar. Um dos estudantes alegou que optaria por “vídeos com alguns conceitos básicos, partindo de uma teoria apresentada de forma simplificada e divertida, possibilitando a conexão das informações trabalhadas em sala de aula” (Aluno 15).

Outro escolheria “programas que despertem o interesse do telespectador para reproduzir as experiências demonstradas (Aluno 2).”

Tais ideias podem ser reforçadas com os dados obtidos por meio dos registros das provas, como pode ser verificado nos seguintes trechos: “os materiais audiovisuais oferecem uma oportunidade de observação crítica com a sala, cabendo ao professor incitar em seus alunos o questionamento das imagens ali exibidas e o diálogo com o repertório curricular construído nas aulas.” (Aluno 2); “a mídia pode ser um artifício para despertar interesse das pessoas pelos conteúdos, um recurso que pode trazer o cientista para perto daquele que assiste um vídeo ou lê um artigo sobre conceitos e procedimentos científicos, tirando aquela imagem clássica de que a pessoa que tem contato com ciências é aquela de jaleco branco dentro do laboratório e mostrando que as ciências estão presentes no nosso cotidiano” (Aluno 8). “A mídia pode ajudar a criança a compreender conteúdos e conceitos com uma linguagem mais simples e cativante, pois os efeitos visuais, cores, vozes e músicas de fundo são usadas de uma forma que chamam a atenção dela” (Aluno 37).

De uma forma resumida, a figura 3 a seguir releva as percepções iniciais dos estudantes sobre o uso de audiovisuais que abordem conteúdos científicos:



Figura 3 - Gráfico sobre o uso de audiovisual na sala de aula

Por mais que 78,3% acreditam que o audiovisual pode ser uma excelente ferramenta pedagógica, o estudo revelou poucas experiências e falta de conhecimento sobre formas criativas de se usar as mídias em sala de aula. De acordo com os dados obtidos, os filmes têm sido utilizados de forma restri-

ta pelos docentes que leciona diferentes disciplinas no curso de Pedagogia. Geralmente servem como disparadores de reflexão e de debates coletivos, priorizando-se documentários e/ou entrevistas com os teóricos estudados. Apenas uma vez no curso os estudantes foram mobilizados para produzir conteúdo midiático, sendo que o fizeram para um trabalho docente apresentado com linguagem audiovisual.

Por fim, 95,7% dos participantes da pesquisa reconheceram a pertinência de se usar o audiovisual de forma criativa, seja num curso de graduação ou em espaços escolares formais. Sobre isso, alegaram que se trata de uma importante ferramenta de aprendizagem, que colabora para ampliação do conhecimento prévio, que proporciona uma experiência multissensorial, que colabora para um clima lúdico e dinâmico na sala de aula e que a população precisa aprender a usar as mídias de forma significativa e crítica, uma vez que elas já estão presentes no cotidiano das pessoas.

Discussão

O estudo realizado sinaliza que a formação inicial de professores não suscita reflexões e práticas suficientes e que permitam aos estudantes de Pedagogia aprofundarem o diálogo entre letramento midiático e letramento. O resultado é a propagação de metodologias de ensino e currículos descontextualizados, os quais pouco estabelecem conexões entre as curiosidades e os saberes construídos pelas crianças a partir da escola, da mídia e das experiências cotidianas.

Os resultados apontam que os estudantes do curso de Pedagogia envolvidos na pesquisa compreendem o papel da mídia em sociedades democráticas. Tanto é que nas respostas oferecidas no questionário e nos registros de prova, são mencionados aspectos reconhecidos pela UNESCO como essenciais para o letramento midiático. Há um entendimento geral de que a população desde cedo deve aprender a avaliar criticamente os conteúdos veiculados pela mídia. Além disso, a maioria dos estudantes também revelou entendimento sobre a importância das crianças desenvolverem ou ampliarem habilidades relacionadas às Tecnologias de Informação e de Comunicação - TIC para a produção de conteúdos gerados por usuários nas mídias.

No entanto, outros componentes associados à noção de *alfabetização midiática* foram pouco destacados ou mesmo negligenciados pelos estudantes do curso de Pedagogia. Por exemplo, apenas três deles manifestaram compreensão sobre a importância dos professores colaborem para que seus alunos reconheçam os discursos e as condições sob as quais a mídia pode exercer suas funções. E nenhum dos estudantes mencionou que os professores precisam criar situações significativas para que as crianças se engajem com a mídia para se expressar democraticamente.

O estudo também revelou que quando somados os tempos que assistem televisão, interagem em redes sociais e usam plataformas de streaming, há uma média diária de 3 a 4 horas entre os estudantes do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa. Além disso, evidencia que a grande maioria dos alunos reconhece que o uso do audiovisual ajuda a diversificar as estratégias didáticas e os recursos pedagógicos empregados nos processos de aprendizagem. Isso porque os filmes têm um apelo emocional, portanto motivam e estimulam a aprendizagem dos conteúdos científicos. Por isso os audiovisuais foram considerados importantes para ilustrar e transmitir conteúdos curriculares de Ciências e para disparar processos investigativos.

Por mais que os dados mostrem que os estudantes reconhecem que as mídias desempenham um papel relevante no letramento científico, uma vez que veiculam conceitos, procedimentos e atitudes; poucos foram capazes de problematizar que elas reproduzem modelos de comportamento científico e priorizam alguns discursos e valores em detrimento de outros. Por outro lado, há um grupo minoritário de estudantes que – mesmo usando as mídias cotidianamente – não acredita que elas sejam ferramentas adequadas para o letramento científico.

O que se propõe é utilizar as mídias de forma reflexiva, como uma oportunidade de desenvolvimento do olhar crítico do aluno. Neste caso, o papel do professor passa a ser também a mediação da relação entre as crianças e os materiais audiovisuais, seja ao assistir e problematizar os conteúdos veiculados, ou ao produzir mídias que revelem as experiências e visões de mundo das crianças.

Portanto, o estudo revela a necessidade de maiores esforços na formação inicial para que os futuros professores saibam avaliar criticamente os conteúdos de mídia e possam ampliar suas habilidades relacionadas às TICs em vista de inovar as práticas de ensino aprendizagem em Ciências. Há lacunas significativas na trajetória escolar e também acadêmica dos futuros professores. Isso nos leva a concluir que é preciso refletir mais sobre a importância do letramento midiático e do letramento científico como componentes chave para a formação de todo e qualquer cidadão crítico e participativo no Século XXI.

Referências

ARROIO, A; GIORDAN, M.; *O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino*. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio_giordan.pdf>. Acesso em: 15 out, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências da Natureza*. vol. 4. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAMPOS, M. C. C. *Teoria e prática em ciências na escola: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 2009.

CONEZIO, K., & FRENCH, L. *Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development*. New York: Taylor & Francis, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRIZZLE, A. *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. Brasília: UNESCO, 2016.

GUTIÉRREZ, F. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

IBOPE. *Painel Nacional de Televisão*. São Paulo: Ibope Media, 2017.

MACHADO, A. *A Arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação no futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

NRC - NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K–8*. Washington, DC: National Academies Press, 2007.

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2003) *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>>. Acesso em: 15 nov, 2017.

OECD - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Country notes: Results from PISA 2015*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil.pdf>>. Acesso em: 10 out, 2017.

UNESCO. *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246398POR.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

VIANA, H. M. *Pesquisa em educação*. Brasília, DF: Ipiranga, 2000.

WILSON, C.; GRIZZLE, A. TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores*. Brasília: UNESCO, 2013.

Sobre os autores

Julia Tomchinsky, São Paulo (SP) - Doutoranda da Faculdade de Educação – FE/USP, área de “Educação Científica, Matemática e Tecnológica”. Mestre em 2011 pela mesma instituição, com foco em “Cultura, Organização e Educação”. Bacharel/Licenciada em Geografia pela FFLCH-USP (2005). Atualmente é professora universitária e membro do Núcleo Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho (Uninove). Também atua como Diretora de Educação & Impacto Social na Sesame Workshop e na Sesame Street (Vila Sésamo). Tem experiência para coordenação de projetos educacionais de impacto social com componentes transmídia. Durante oito anos atuou como coordenadora de projetos relacionados à Ecopedagogia e protagonismo infantojuvenil no Instituto Paulo Freire (SP).

juliatomchinsky@gmail.com

Aginaldo Arroio - Graduação em Química pela USP (1996), mestrado em Química pela USP (1999), doutorado em Ciências pela USP (2004), graduação em Bacharelado em Imagem e Som: Produção Audiovisual pela UFSCar (2004), Pós-doutorado em Educação pela USP (2005) e livre-docência em Metodologia do Ensino pela FE - USP (2011). Atualmente é professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orienta e supervisiona mestrado,

doutorado e pós-doutorado em Educação. Representante da América do Sul no IOSTE - International Organization for Science and Technology Education (2010-2012; 2012-2014), Presidente (2018-2020). Diretor de Educação - ABQ - Associação Brasileira de Química (2013-2015; 2015-2017), Diretor de Assuntos Internacionais - ABQ (2017-2019), Coordenador do Doutorado Interinstitucional Dinter - UFPI - FEUSP. https://www.researchgate.net/profile/Aginaldo_Arroio Faculdade de Educação – USP – Brasil, Av. da Universidade, 308 – CEP: 05508-040 – Cidade Universitária – São Paulo - SP – e-mail: aginaldoarroio@yahoo.com

Uma Investigação a partir de memórias na disciplina de Educomunicação na Pós-Graduação

Diva Souza Silva
Vanessa Matos dos Santos

Introdução

A investigação é parte de pesquisa em desenvolvimento sobre as memórias constituídas em relação à experiência vivenciada na disciplina “Educomunicação” no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e, Educação (PPGCE/UFU). Numa perspectiva teórica histórico-cultural, tem-se por objetivos compreender os percursos dos pós-graduandos em relação à temática e suas apropriações na pesquisa empreendida.

A partir do contato e conhecimento dos processos que aproximam comunicação e educação e até do desenvolvimento de um processo educacional, pode haver mudança do olhar dos sujeitos sobre a práxis e, concomitantemente, sobre os processos educativos. O objeto envolve a disciplina Educomunicação na pós-graduação e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologias, Edu-

cação e Comunicação (GTECOM) que enfoca e problematiza esses campos em suas múltiplas possibilidades de interface.

As bases baseiam-se em Soares (2000, 2011), Citelli e Costa (2011), Baccega (2011), Martín-Barbero (2014), Freire (2001), dentre outros, que permeiam os estudos vivenciados. Tal cenário permite um processo de debate, conceitualização, contradições, que podem levar à construção de narrativas e vivências sob uma perspectiva conceitual ligada à Educomunicação.

Ao narrarmos nos constituímos e abrimos possibilidades de novas reflexões e, no caso, de ações intencionalmente implicadas com uma formação emancipada e crítica. É essa produção de memórias que faz com que a pesquisa ganhe movimento a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos e seus olhares na dinâmica de formação e pesquisa (Silva, 2010).

Têm-se assumido uma perspectiva histórico-dialética ao tratar da área de Educomunicação a partir das narrativas e histórias de constituição da experiência como possibilidade analítica. As bases metodológicas se amparam na pesquisa de abordagem qualitativa em Flick (2004); com procedimentos baseados na pesquisa narrativa em Clandinin (2006); e Josso (2004) na perspectiva das experiências de vida e narração.

Alguns indícios têm apontado que levantar experiências desenvolvidas em espaços que se assemelham aos que os pós-graduandos desenvolvem seu trabalho cotidiano despertam possibilidades de trabalho educacional possível. São brechas que se apresentam e que podem se constituir em uma prática conscientizadora de novas formas de ação. (Viana, 2017).

Espera-se que o desenvolvimento dessa pesquisa seja mais um movimento epistemológico em direção à legitimação da área, indicando possibilidades de reconhecer no encontro da Educomunicação com a pós-graduação, por meio de produção de memórias, uma perspectiva crítica de formação, de intencionalidade e intervenção social. É preciso, portanto, assumir a pesquisa como vieses subjetivos justamente porque contempla sujeitos em constante processo de transformação. Contemplar a subjetividade pressupõe, ao mesmo tempo, rigor metodológico.

Sobre a discussão sobre o método, Bachelard (2006, p.136) explicita que o “es-
pírito científico vive na estranha esperança de que o próprio método venha
a fracassar totalmente. Porque um fracasso é facto novo, uma ideia nova”. A
reprodução incessante do mesmo conduz a uma clareza forçada que impede a
visualização do que de fato é o novo, o interessante, o surpreendente. Muitas
vezes a pesquisa científica exhibe algo que as lentes metodológicas não permi-
tem dar relevo.

O método aqui abordado parte da valorização das experiências dos Sujeitos
envolvidos no processo de transformação vivenciado dia a dia de forma nar-
rativa, posto que “Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto
do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno
e também o método das ciências sociais” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.48).

O Sujeito, a narrativa e a Memória

Ao narrarmos nos constituímos e abrimos possibilidades de novas reflexões e,
no caso, de ações intencionalmente implicadas com uma formação emancipa-
da e crítica. É essa produção de memórias que faz com que a pesquisa ganhe
movimento a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos e seus olhares na
dinâmica de formação e pesquisa.

A narrativa é a qualidade estruturada da experiência vista como um
relato. Trama argumental, sequência temporal, personagens, situ-
ação são constitutivos de uma configuração narrativa. (Clandinin&
Connelly, 2000). Ela é uma forma, um meio de dar uma identidade
ao próprio eu, de constituir-se. O ato de narrar confere significado
aos eventos da própria vivência e pode retomar sentidos que as
ações passadas produziram. (SILVA, 2017, p.101)

É nesse sentido que Walter Benjamin (1986), em O Narrador de Nikolai Leskov
discorre que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. “(...) ela mer-
gulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele” (p.204). Nes-
se texto, Benjamin estabelece as distinções entre o narrador e o romancista.
Enquanto o primeiro exerce uma atividade artesanal, ligada à tradição da oral-
idade, o segundo estabelece ligação direta com a cultura escrita. Se o narrador

depende do contato com o outro para contar a história, o mesmo não ocorre com o romancista, que desenvolve sua produção de forma solitária. Além disso, contar as histórias é diferente de apenas escrevê-las para serem vendidas, por exemplo. O narrador se coloca naquilo que conta, de modo que sua experiência de vida, percepções, impressões, passam a fazer parte da narrativa. Colocar-se na história contada é embrenhar-se nela, impregnar-se dela e, por conta disso, Benjamin entende que a origem do contador de histórias pode ser compreendida por meio de duas vertentes. Há o narrador tradicional, antigo, ligado ao local e que, por isso, concentra importantes saberes, e o marujo ou viajante. O segundo é aquele que sempre retorna ao seu local de origem com novas histórias e novas vivências. Ele conhece e compartilha suas experiências porque ele as viveu. Tanto o narrador tradicional (fixo) quanto o narrador viajante são dotados de autoridade conferida pela experiência de vida, pelas coisas que viram e viveram.

Desta forma, são dotados da capacidade de oferecer conselhos. O conselho, na óptica benjaminiana, é um ensinamento pontual, útil, de cunho moral e que serve para guiar a tomada de decisões dos mais jovens. A lógica aqui é simples: é melhor aprender pela experiência de quem vivenciou algo semelhante do que se submeter às penúrias que tal situação pode provocar. As narrativas são, portanto, altamente didáticas, uma vez que ensinam algo a quem as ouve. Benjamin entende que a narrativa “tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Ao colocar-se na narrativa, o narrador passa a habitá-la de forma natural. Suas experiências são incorporadas à história e tudo ao redor passa a fazer parte da narrativa: cheiros, sons, cores, clima. Contar ou narrar uma história é, portanto, maior que sua mera repetição. Não se trata de repetir, mas sim de proporcionar uma espécie de distensão espiritual, ou seja, o momento em que “a atenção se volta a uma outra atividade e o ouvinte “esquece de si mesmo”” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p.468). Ao permitir-se, o ser se abre para a transmissão da experiência. Além disso, nessa abertura, também é possível transmitir a própria capacidade de transmitir num processo que nada tem de consciente. Ao contrário, é preciso sentir, deixar vir e não racionalizar o que está sendo contado. A história é mais que apenas contada ou narrada; ela é performada, no sentido de que outros

elementos, além da fala, estão em jogo: gestos, cheiros, cores, ambientes e sensações diversas.

Narrar, como uma ação que propicia o compartilhamento da experiência, é também diferente de noticiar. Nesse ponto, Benjamin estabelece a distinção entre a informação e a narração. Enquanto a segunda abre espaço para o espírito, para o pensar, para sentir e até mesmo reinterpretar os fatos narrados, a primeira aniquila completamente qualquer possibilidade dessas ações por parte do ouvinte e já estabelece para ele uma explicação dos fatos, uma interpretação.

Não há espaço para pensar, apenas para ouvir. Não há mais nada a ser considerado ou sentido. Por essa razão, a informação é tão fria e, não raro, nada agrega ao ouvinte. Mesmo as reportagens que, de acordo com as Teorias do Jornalismo¹, deveriam pressupor a “humanização” dos fatos, não são capazes disso. A maior prova é o fato de que a narração fica conservada na memória do ouvinte e, mesmo após anos, é possível que ele ainda se recorde de detalhes do narrador que a contou. A notícia, em contrapartida, é altamente volátil. Ela não marca o ouvinte tal como a narrativa. O próprio Benjamin afirma que metade da arte de narrar está centrada em evitar explicações. Deve-se abrir espaço para que o ouvinte também habite aquilo que está sendo narrado. Somente assim será possível que algo fique gravado em sua memória.

Uma aproximação dessa narrativa são os processos educacionais. A interlocução entre comunicação e educação permeadas pela *práxis* pode remeter a uma elaboração conceitual paradigmática mais densa, quanto a processos de intervenção social que gere mudanças no cotidiano com os sujeitos. O pressuposto é *‘fazer com’*, por isso mesmo a intencionalidade política de participação, intervenção é premente, pois não se considera uma participação com os sujeitos em que eles não sejam protagonistas tanto quanto àqueles que se unem aos mesmos para um processo de construção.

Viana (2017) desenvolve um conceito sobre a educomunicação que corrobora as ênfases que aqui afirmamos.

1 Aqui nosso ponto de ancoragem para discutir as Teorias do Jornalismo está centrado em Nelson Traquina, Mário Erbolato, Nilson Lage e Luiz Beltrão.

A educomunicação é aqui apresentada como conjunto de práticas sociais existentes no contexto da interface entre comunicação e educação; e entende-se a educomunicação também como um conjunto de princípios teórico-metodológicos norteadores de um modelo mais aberto, democrático e participativo da sociedade ao explorar fenômenos relativos àquela interface de maneira particular (VIANA, 2017, p. 925).

A experiência da disciplina de Educomunicação na pós-graduação tem possibilitado aprofundamentos no intuito de aproximar os sujeitos da área e, ao mesmo tempo, problematizar, questionar, investigar e analisar criticamente os processos que envolvem a relação entre Comunicação e Educação.

A abrangência na pesquisa envolve a disciplina Educomunicação na pós-graduação e o grupo de estudos e pesquisas. A disciplina é eletiva e pode ser uma porta de entrada para projetos de pesquisa que assumam a temática como referencial teórico. Nesse cenário insere-se o Grupo de Estudo e Pesquisa em Tecnologias, Educação e Comunicação (GTECOM)² que estuda e problematiza esses campos em suas múltiplas possibilidades de interface.

De acordo com o projeto do PPGCE (2012) as disciplinas eletivas, e nesse caso a denominada 'Educomunicação', têm por objetivo o aprofundamento de questões teórico-metodológicas advindas das linhas e grupos de pesquisa. E foi essa articulação que permeou a dinâmica da oferta da disciplina e dos estudos no grupo de pesquisa. O eixo condutor era trabalhar criticamente a interface entre Comunicação e Educação na construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos.

As bases teóricas trabalhadas na pós-graduação em relação à disciplina 'Educomunicação' têm por orientação as contribuições de Soares (2000, 2011), Citelli e Costa (2011), Baccega (2011), Martín-Barbero (2014), Freire (2001), dentre outros que permeiam os estudos vivenciados. Um aprofundamento teórico permite um processo de debate, conceituação, contradições dialéticas, que

2 <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9753727468387303>

levam a construção de narrativas e vivências sob uma perspectiva conceitual ligada à Educomunicação.

Em uma primeira fase de desenvolvimento da pesquisa, evocando narrativas e experiências ligadas à área, percebeu-se que os Sujeitos se constituem ao narrarem-se e esse elemento é de grande relevância na pesquisa sobre processos educacionais, pois eles se dão ‘na travessia’, ou seja, o reconhecimento da vivência e sua implicação social são apropriados na construção com o outro em uma práxis. A travessia, neste sentido, traduz-se como o espaço do “entre”, ou seja, na fronteira. A postura diz muito sobre o tipo de relação que se estabelece, posto que “tratar uma pessoa como objeto de estudo é vê-la como ‘isso’”. Transformar o isso em tu pressupõe uma nova atitude, um novo comportamento, em que o eu se torna permeável ao outro (tu), pois, como destaca Buber (2001, p.56) “a alteridade essencial se instaura somente na relação EU-TU; no relacionamento EU-ISSO o outro não é encontrado como outro em sua alteridade”.

Ao basear-se na óptica de Lévinas, Marcondes Filho (2010) defende que o Outro, no fenômeno comunicacional, é tal como é em Lévinas: impenetrável, insondável, aquele que está fora de mim. Não necessariamente está-se falando de uma pessoa, mas sim daquilo que o ser não é e, exatamente por isso, é aquilo que rompe o ego e possibilita ver além de si mesmo. A comunicação pressupõe, desta forma, o reconhecimento do Outro, mas não apenas isso. É preciso romper a barreira que há em mim para acolher, hospedar o Outro que me choca (por ser tão diferente de mim) e que pode até mesmo me agredir dada a sua estranheza. É preciso abrir-se.

Nessa trama, a presente pesquisa se ampara em Citelli e Costa (2011) com a discussão sobre a Educomunicação e a construção de uma nova área de conhecimento; Martín-Barbero (2014) com a reflexão da comunicação na educação; Freire (1996) a partir da perspectiva dos sujeitos em uma Pedagogia da autonomia e Benjamin (1986) nas trilhas sobre a narrativa são os amparos da pesquisa em desenvolvimento.

Têm-se assumido uma perspectiva histórico-dialética ao tratar da área de Educomunicação a partir das narrativas e histórias de constituição da expe-

riência como possibilidade analítica. As bases metodológicas se amparam na pesquisa de abordagem qualitativa em Flick (2004); com procedimentos baseados na pesquisa narrativa em Clandinin (2006), Clandinin e Connelly (2015) e Josso (2004) na perspectiva das experiências de vida e narração. A partir da trilha de investigação e tendo em vista que “registros descritivamente feitos para gravar eventos, acontecimentos, atitudes e sentimentos congelam momentos específicos no espaço da pesquisa narrativa” (Clandinin e Connelly, 2015, p.122), parte-se para a análise da produção de memórias, no movimento tecido entre entrevistas narrativas e construção de dossiês para se chegar a algumas considerações.

As experiências dos pós-graduandos na disciplina e em suas pesquisas, integram a segunda fase da pesquisa que daremos enfoque neste momento.

A disciplina e as memórias evocadas

A temática ‘Educomunicação’, como disciplina na pós graduação versou sobre os mesmos princípios descritos na ementa³, a qual já embasou a primeira fase da pesquisa, a saber: “Fundamentos e conceituação da educomunicação. Características de produções educ comunicativas em diversas mídias: conteúdos, formatos e tecnologias. A interface educação/comunicação e seus reflexos nas práticas educativas e na formação de professores. A demanda do mundo contemporâneo por educomunicação. A educomunicação e a responsabilidade social dos profissionais de comunicação. Projetos de educomunicação.” Inicialmente os aportes teóricos são indicados e a estrutura da disciplina planejada discutida coletivamente com a turma para os devidos ajustes. Em seguida os textos, dissertações e teses sobre a inter-relação entre comunicação e educação e educomunicação são lidas e discutidas e, posteriormente segue-se as atividades do programa.

Uma das atividades versou sobre produções educ comunicativas e análises sobre suas características, formatos e conteúdo. Paralelamente, à luz dos referencias

3 Ficha de Disciplina do curso. Documento interno da Universidade Federal de Uberlândia. http://www.ppgce.faced.ufu.br/sites/ppgce.faced.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/mest_prof_completo.pdf

teóricos trabalhados, essas análises precisariam dialogar com a teoria. Essa atividade fez com que a turma se mobilizasse para a investigação e, em muitos momentos, os alunos se viram refletindo sobre práticas que desenvolvem cotidianamente em seus respectivos campos profissionais que se aproximam de produções educacionais, mas que antes não eram percebidas dessa forma. Esse movimento de perceber as próprias atitudes e de re-visitá-las é importante para o reconhecimento do Sujeito no processo.

Nesse momento trouxemos uma das ações trabalhadas na graduação, como produção escrita, para ser realizada na pós-graduação de forma oral, e as anotações/registros possibilitaram excertos para a pesquisa. A turma foi levada a pensar sobre 'memórias educacionais', ou seja, o que vivenciaram até agora que aproxima das referências teóricas que estão estudando e, diante da atividade, fazerem um levantamento.

Uma das mestrandas, professoras na educação básica, buscou conhecer experiências que dialogassem com a educação e ficou surpresa ao verificar que algumas ações conhecidas por ela podem se tornar processos formativos à luz da educação.

Conhecer um documentário⁴ trabalhado por professores e alunos numa escola pública, como relato de uma experiência educacional, me fez perceber quantas ações trabalhamos em nossas escolas e que podiam ser melhor desenvolvidas com essa intencionalidade e os resultados serem mais significativos ainda. (Registro oral da aluna K. Diário de campo da pesquisadora)

Levantar experiências desenvolvidas em espaços que se assemelham aos que os pós-graduandos desenvolvem em seu trabalho cotidiano despertam possibilidades de trabalho educacional, abrindo novas vertentes de atuação pedagógica. São brechas que se apresentam e que podem se constituir em uma prática conscientizadora de novas formas de ação.

4 <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/30209>

(...) é nesta encruzilhada entre o existente e o a ser construído que encontramos a educomunicação possível, isto é, práticas educacionais que acontecem na fresta, na brecha do sistema em crise, que resulta do atrito entre velhas práticas e estruturas organizacionais, e as novas realidades cotidianas e seus desdobramentos, como é o que vem ocorrendo nos campos da comunicação e da educação existentes, e que desafiam todos a lidarem com o novo a partir da herança cultural que temos e no contexto social em que vivemos, manifestados em hábitos, concepções e valores. (VIANA, 2017, p. 926).

Ter lentes mais perspicazes para olhar para as práticas educativas cotidianas pode elucidar brechas ainda não percebidas e que são espaços férteis para novas ações e reflexões.

Um outro trabalho identificou um projeto desenvolvido que resultou em uma produção escrita intitulada 'Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação'⁵. Essa experiência trouxe discussões na turma sobre a importância da construção em colaboração com os sujeitos e como tantas práticas à luz de uma perspectiva teórica podem, de fato, melhorar o mundo. A reflexão crítica é a porta de entrada para questionar condutas que no cotidiano são naturalizadas e que precisam de novos enfoques, respeitando uns aos outros e os diferentes lugares de fala.

No contato com produções educacionais, muitos pós-graduandos se reconheceram em práticas de outros colegas, identificando assim possibilidades educacionais já vivenciadas e outras em perspectiva, sem, contudo, até então, terem bases conceituais para essa identificação e aprofundamento.

Outra atividade proposta versou sobre a elaboração de um 'Plano Educomunicativo que constasse uma proposta, fundamento e como pode ser desenvolvido'. Um dos planos envolveu uma escola de educação infantil no município

5 https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf

de Uberlândia que já desenvolve um projeto sobre o combate ao mosquito *aedes aegypti*. O nome dado ao plano educutivo foi “Agentes mirins no combate ao *Aedes Aegypti*”⁶ e ao final a proposta de um produto foi a construção colaborativa de uma revista. A discussão em torno do processo se deu por etapas de “*Ações educativas, Diário de Bordo e o Produto que é uma revista*”. Dentro de cada etapa as atividades envolviam as crianças e a comunidade, destacando que não há processo colaborativo e educutivo se não houver a construção *EM conjunto*, com cada sujeito assumindo seu espaço e seu protagonismo.

Uma outra atividade envolveu o Projeto Ipê pela *aluna K* que fez uma releitura do processo e propôs um diálogo a partir do processo educutivos e a produção audiovisual. A *mestranda K* justifica sua proposta citando que

Como parâmetro educutivo, a *produção midiática* tem intencionalidade, podendo ser elaborada em ambientes educacionais formais (escola) ou não e que ao oportuniza o conhecimento crítico, desenvolve os princípios democráticos e diversos valores como a cidadania, a solidariedade, a criatividade e o diálogo horizontalizado. (ALMEIDA, 2016, p.15)

Outras atividades foram desenvolvidas e sempre voltadas para a interface Comunicação e Educação e, quase sempre, de uma maneira próxima às práticas cotidianas vivenciadas pela turma. Talvez, por isso, muitas memórias foram evocadas, pois pensar sobre a própria experiência e, ao mesmo tempo, expô-la, pode ser um caminho de mudanças, de uma conscientização cidadã.

Compreender um sentido da experiência passou a amparar novas inquietações e dar margem para que pudessem ser vividas e investigadas.

O sujeito da experiência é um sujeito “*ex-posto*”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “*oposição*” (nossa maneira de opormos), nem

6 Desenvolvido pelas alunas E e M no PPGCE.

a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2016, p.26)

É esse lançar-se, expor-se, que possibilita a experiência, e esse foi o convite àquela turma para que pudessem olhar para o vivido com outras lentes e, conseqüentemente, revisitá-lo e aprender mais e também se lançar prospectivamente em um cenário de novas experiências.

A Pesquisa e suas perspectivas

Pesquisas tem sido desenvolvidas com a temática relacionada à interface Comunicação e Educação e também Educomunicação, no Programa de Pós Graduação da UFU, desde o ano de 2013. Uma delas é a de Santos (2017) que investigou “Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental”.

A pesquisa aproximou da educação básica e tentou desvelar processos sobre projetos de trabalho já desenvolvidos nessa esfera à luz da educomunicação.

(...) acredita-se que a Educomunicação, aliada à perspectiva de Projetos de Trabalho, poderá contribuir para fortalecer o ecossistema comunicativo na escola, a fim de resgatar o centro de interesse das aulas e promover o protagonismo juvenil dos estudantes. (...) a pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis contribuições conceituais e práticas do encontro entre Educomunicação e os Projetos de Trabalho para a prática pedagógica docente no ensino fundamental. Tal perspectiva desdobra-se em: aprofundar o conceito e fundamentos da Educomunicação, apresentando o diálogo entre comunicação e educação; investigar os pressupostos teórico-meto-

dológicos dos Projetos de Trabalho como possibilidade para (re) significar a prática pedagógica docente e delinear um ponto de encontro entre Educomunicação e Projetos de Trabalho para estruturar ações propositivas a partir de Projetos Educomunicativos destinados à docentes atuantes nesse nível de ensino. (SANTOS, 2017, s.p.)

O ponto de encontro proposto entre Educomunicação e Projetos de Trabalho fez com que Santos (2017) olhasse para sua própria prática pedagógica vivenciada na educação básica, trabalhando com projetos, e perscrutasse as brechas possíveis desse ponto de encontro. Isso fez com que novas perguntas acontecessem e a mudança de perspectiva envolvesse um fundamento consistente de intervenção social.

Uma proposta da pesquisa é um curso de formação continuada para docentes da rede municipal de educação para que conheçam a perspectiva educ comunicativa e analisem suas possibilidades de trabalho a partir dos resultados da pesquisa.

Uma nova turma ingressou no Programa de Pós-Graduação, na disciplina de Educomunicação e vem demonstrando interesse em aprofundar os estudos sobre a interface Comunicação e Educação. Através do Grupo de Estudos e Pesquisa – Tecnologias, Comunicação e Educação (GTECOM) algumas possibilidades têm vindo à tona, como discutir a área em relação à utilização de tecnologias nas escolas municipais de Uberlândia; outra vertente é o mapeamento da Educomunicação como área de intervenção e de base teórico-metodológica em pesquisas desenvolvidas no estado de Minas Gerais; e uma outra iniciativa é a relação entre Comunicação e Educação na produção audiovisual.

São algumas perspectivas que tem sido alvo de estudos, debates e desenhos metodológicos de pesquisa para que ampliemos o espaço de produção científica na área. Novos desenhos, novas configurações têm despertado o interesse de investigações que dialoguem com o mundo que está diante de nossos olhos, com sujeitos críticos e não críticos, com informações encharcadas de simbolismo social e identitário e outras mais panfletárias, enfim, um mundo que requer uma leitura crítica de mídia e de processos de conscientização dos sujeitos.

Talvez seja possível que propostas que dialoguem com a interface Comunicação e Educação, bem como processos educ comunicativos possam contribuir com

essa abordagem crítica de se ver e de ser no mundo. Uma dessas possibilidades é refletir sobre as memórias constituídas ao longo do percurso de formação e dos desafios que dele emergem.

Espera-se por resultados que indiquem possibilidades de reconhecer no encontro da Educomunicação com a pós-graduação, através de produção de memórias, uma perspectiva crítica de formação, de intencionalidade e intervenção social, para que busquemos uma comunicação pela diversidade a partir dos próprios sujeitos, o que os constitui e seu entorno. Pensar a área de Educomunicação na universidade e seu diálogo com a sociedade com circulação de resultados de pesquisa e num diálogo da experiência, da práxis, fomentando o ensino e a extensão.

Referências

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. *Projetos de intervenção em educomunicação*. 2016. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educo/1. Acesso em: 27 abri. 2018.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: *Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986, pp. 197-221.

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

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

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. Jean. *Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience*. Vol.27, n. 1, 2006.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Prefácio, adaptação e revisão de Cecilia Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. [tradução Cristina Antunes, João Wanderley Gerald]. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIMA, João Gabriel.; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. *Princípios – Revista de Filosofia*. Natal (RN), v. 20, n. 33 Janeiro/Junho de 2013.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Princípio da razão durante*, vol.III, tomo 5, “O conceito de comunicação e a epistemologia metapórica”. São Paulo, Paulus, 2010.

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

NAGAMINI, Eliana., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação*[online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 287 p. Comunicação e educação series, vol. 1. ISBN 978-85-7455-439-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SANTOS, Gilmara Ozorio da Silva. *Projetos de Trabalho e Educomunicação: possíveis contribuições no ensino fundamental*. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. 2017.

SILVA, D.S. *A Constituição Docente em matemática a Distância: entre saberes, experiências e narrativas*. Jundiá, SP: Paco, 2017.

SILVA, Diva S. (org.) *Educomunicação: reflexões e práticas na educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: ECA-USP, set/dez. 2000. p.12-24.

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

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudenir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. (Orgs). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.

VIANA, Claudenir Edson. A Educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação revisitadas por meio de sua práxis. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudenir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. (Orgs). *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017.

Sobre as autoras

Diva Souza Silva - Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio Doce (1995). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tutora do PET/Conexões/Educomunicação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Comunicação e Educação (GTECOM). Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação - PPGCE. Pesquisa as áreas de Formação de Professores, Didática, EaD, Educação Matemática, TIC e Educomunicação. e-mail: diva@ufu.br

Vanessa Matos dos Santos - Docente do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em regime de dedicação exclusiva. Atua também na Especialização em Mídias na Educação (UFU). Presidente do Conselho Curador da Fundação Rádio e Televisão Universitária de Uberlândia (RTU). Possui graduação em Comunicação Social -Habilitação Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004), mestrado em Comunicação Midiática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara com estágio doutoral no exterior realizado na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madrid (Espanha). Também é doutora em Meios e Processos Audiovisuais (Comunicação) pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Comunicação e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: telejornalismo, documentários, narrativas audiovisuais, estilos de aprendizagem e integração social. Já trabalhou com roteirização, jornalismo online, rádio, TV (programas gravados e ao vivo) e conteúdos diversos para WEB. e-mail: vanessamatoss@ufu.br

Youtube, educação científica e as possíveis relações existentes em vídeos do canal manual do mundo: um estudo de caso

Juan Mattheus Gil Costa
Agnaldo Arroio

Introdução

A ideia de uma plataforma de vídeo que pudesse guardar os momentos favoritos de alguém, surgiu em 2005, pelas mãos dos engenheiros Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, antigos funcionários do site de comércio PayPal.

A ideia da dupla entrou na corrida pela possibilidade de criar uma plataforma de compartilhamento de vídeos na internet. O YouTube, como foi batizado, surgiu com uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o upload, publicar e assistir vídeo sem streaming, e sem a necessidade de altos níveis de conhecimentos técnicos (Burgess e Green, 2009).

Com isso, a ideia da plataforma de vídeos de fácil uso não tardou a ganhar um grande número de adeptos. Segundo dados estatísticos do próprio YouTube,

a plataforma de vídeos tem mais de um bilhão de usuários e mais de quatro bilhões de vídeos assistidos por mês.

E é nesse palco que estão surgindo as maiores transformações quanto ao modelo que o conteúdo científico é produzido. Toda abordagem acadêmica que busca entender como o YouTube funciona precisa escolher diferentes interpretações e, na realidade, cada vez recriando-o como um objeto diferente (Burgess e Green, 2009). Segundo (Elias 2006), nessa perspectiva dialógica e comunicativa o foco principal está em se distanciar da educação tradicional, para um modelo de educação com diálogo e com meios de comunicação atuando como ferramenta educativa, servindo de apoio para educadores.

O uso desse formato tem seu crescimento percebido por discursos mais coloquiais, cômicos, animados, com o uso de músicas da atualidade e outras ferramentas lúdicas na comunicação e educação da ciência.

O Youtube na educação científica

A realidade em que a sociedade contemporânea está inserida é cheia de muitas oportunidades para seguir, muitas coisas para fazer e muitas informações chegando toda hora. Com a educação, isso não seria diferente. São muitas coisas para estudar, para aprender, para compartilhar, ainda mais nessa era da interatividade onde tudo e todos estão conectados. Aprender na era da WEB 2.0¹ é fácil e difícil ao mesmo tempo.

Umbelina (2012) ressalta ainda que “todos os anos, chega às escolas uma nova geração de alunos, já alfabetizados numa outra lógica de linguagem, mais dinâmica, interativa, do hipertexto, dos games, da Internet”. E como fica o ensino nesse processo? Já que a escola, de acordo com Umbelina (2012), ainda funciona sob práticas antigas e métodos que não acompanham o desenvolvimento tecnológico.

1 A Web 2.0 se conceitua no âmbito essencialmente online. Atividades que antes eram feitas de forma offline, com o auxílio de tradicionais programas vendidos em lojas especializadas, passam a ser feitas de forma online.

De acordo com Sales e Silva (2015), educadores, instituições de ensino e de divulgação do conhecimento estão investindo tempo e recursos financeiros na produção e divulgação de vídeos de caráter educacional no YouTube. Alguns projetos que podem ser citados é o YouTube EDUCAÇÃO e o Khan Academy.

O primeiro, de acordo com informações do próprio YouTube, é uma ferramenta “destinada a professores, gestores e alunos que podem encontrar conteúdos educacionais gratuitos e de qualidade”. Já a Khan Academy, de acordo com informações da plataforma, oferece exercícios, vídeos de instruções e um painel de aprendizado personalizado que habilita os estudantes a aprender no seu próprio ritmo dentro e fora da sala de aula.

O estudo de caso do canal Manual do Mundo

Unir a comunicação e a educação em ciência sempre foi um desafio a ser desbravado. O uso de estéticas atrativas para popularizar a ciência no Brasil – e no mundo – se reinventa a todo o momento. Revistas como Superinteressante e Galileu, e ainda, programas de televisão como Globo Ecologia, X-Tudo e Repórter Eco se tornaram conhecidos por utilizar uma estética diferenciada.

A comunicação dentro do YouTube não é exclusiva dos profissionais de audiovisual; existem biólogos, físicos, médicos e inclusive estudantes produzindo conteúdo que abordam a ciência. E como abordagem, o uso da chamada cultura popular cai como uma luva ao mirar nas grandes massas.

Diferente de canais como o Khan Academy e o YouTube EDUCAÇÃO – que tem o objetivo principal de ensinar conteúdo escolar – há alguns canais que surgem com o objetivo do entretenimento, – ensinando – mas ainda sendo entretenimento. Tendo isso em vista, foi escolhido para o estudo de caso justamente um dos canais que mais tem inscritos no Brasil: o Manual do Mundo. De acordo com informações disponíveis no YouTube, o canal conta atualmente com 11 milhões de inscritos e eles se autodenominam especializados em entretenimento educativo, em conteúdos que despertam a curiosidade e a criatividade.

Com base nessas informações, decidiu-se observar o vídeo inicial, o vídeo com maior visualização e o vídeo mais recente, classificados pelo próprio YouTube.

Isso possibilitou uma melhor análise desde o início e assim foi possível perceber como os vídeos foram se adaptando em função do público.

Como base teórica para esse estudo optou-se por usar as referências dos autores Martine Joly (1994), Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété (1994) e Menegon (2013). Joly (1994) destaca que uma das funções da análise da imagem pode ser a procura ou a verificação das causas do bom funcionamento, ou pelo contrário, do mau funcionamento da mensagem visual, e procura saber as características intrínsecas da estética do vídeo bem como inferir a intenção de quem o produziu.

Vanoye e Goliot-Lété (1994), ainda na década de 1990, dizia que o ato de analisar um produto audiovisual não é mais só vê-lo, é revê-lo e, mais ainda, examiná-lo tecnicamente e desmontar um filme é, de fato, estender seu registro perceptivo e, com isso, se o filme for realmente rico, usufruí-lo melhor. Menegon (2013) afirma que o YouTube se constitui como uma preciosa ferramenta do século XXI. Mais do que conectividade, o site representa a democratização da produção de conteúdo.

Para isso, utilizaremos algumas categorias de análise formuladas a partir do estudo dos autores. São elas:

- a) O tema abordado: Essa categoria, de acordo com a ideia de Menegon (2013), traz a análise de elementos que compõem a estória do vídeo.
- b) Recursos utilizados: Aqui observaremos quais recursos foram usados para criar a linha de raciocínio do vídeo. Segundo Joly (1994) a imagem em sequência encontrou os meios para construir narrativas com as suas relações temporais e causais.
- c) Elementos e montagem do vídeo: Nessa categoria analisaremos como foram apresentados ao público o tema abordado quanto ao uso de recursos tecnológicos de mixagem de som, imagem, efeitos especiais e etc. De acordo com Vanoye e Goliot-Lété (1994), as técnicas empregadas serão subordinadas à clareza, à homogeneidade, à linearidade e à coerência da narrativa.

É comum encontrar em diversos canais que se propõem a abordar conteúdo científico, o uso de elementos visuais que os diferencie dos demais e que atraia

a audiência. Entretanto, é importante observar se tais artifícios servem apenas como entretenimento.

Para aprimorar a pesquisa, foi proposto também que fossem criadas conexões entre as análises estéticas e o letramento midiático a partir da ótica de autores que tratam do assunto, como David Buckingham, e dessa maneira, inferir as possibilidades que esses tipos de vídeos dentro do YouTube podem oferecer na área da mídia e da educação.

Os vídeos do Manual do Mundo

Como explicado anteriormente, o canal Manual do Mundo é considerado o maior do Brasil no segmento de ciência e tecnologia. Criado em 2008 pelo jornalista Iberê Tenório e sua esposa, a bióloga Mari Fulfaro, atualmente o canal tem a marca de 11 milhões de inscritos (como são chamados os seguidores) na plataforma YouTube. De acordo com informações do próprio vídeo do Canal, a história do Manual do Mundo começa quando Iberê e Mari se mudaram da cidade de Piedade, interior de São Paulo, para a capital de São Paulo. Após emprestar alguns equipamentos de gravação de amigos, eles começaram a gravar vídeos simples que iam desde ensino de tabuada e como fazer um nó, até experimentos químicos e físicos.



*Figura 1 - Iberê Tenório e Mari Fulfaro, apresentadores do canal Manual do Mundo.
Fonte: Época Negócios*

a) O primeiro vídeo: Como fazer multiplicação sem tabuada

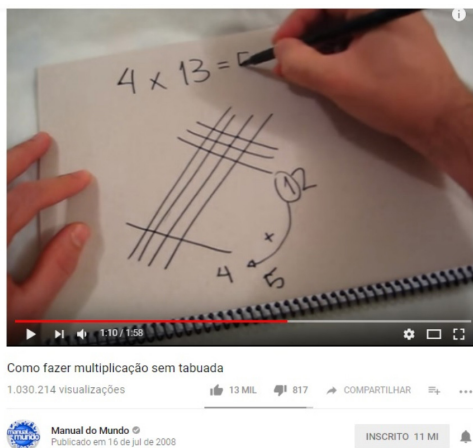


Figura 2 - Print do primeiro vídeo do Canal Manual do Mundo.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

A primeira inserção no canal Manual do Mundo aconteceu no dia 16 de julho de 2008 e mostra uma explicação de como fazer multiplicações simples sem o uso de tabuada ou calculadora. O vídeo tem 1 minuto e 58 segundos e, até a data em que foi feito a visualização para estudo, conta com 1.030.214 visualizações. A primeira cena inicia-se com um fundo preto que contém os dizeres “Multiplicação? É moleza!” seguido do site do canal “www.manualdomundo.com.br”.



Figura 3 - Print da cena inicial do primeiro vídeo.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

O primeiro vídeo do canal Manual do Mundo segue um plano fechado nas mãos de um dos apresentadores. Não é possível identificar qual dos dois apresentadores está ali já que não há nenhum tipo de identificação.

É possível imaginar que seja Iberê pelo formato das mãos e uma maior quantidade de pelos no braço, como mostrado na figura 2. O cenário utilizado também é uma incógnita, mas imagina-se que seja alguma espécie de mesa ou suporte branco. A explicação de uma forma mais simplificada de resolver problemas de multiplicação é iniciada alternando vários exemplos.

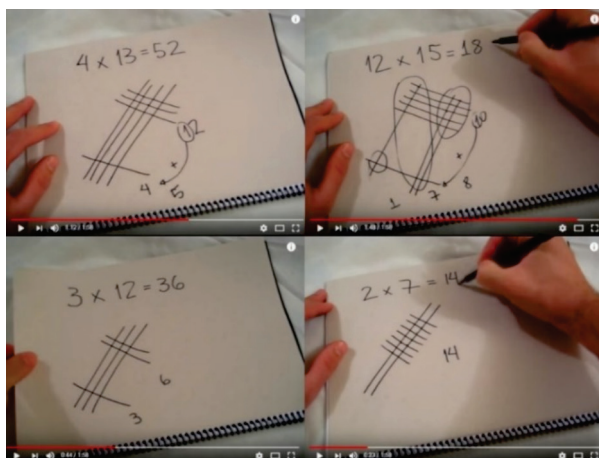


Figura 4 - Prints de exemplos de resoluções de multiplicação.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

Em nenhum momento do vídeo há uma explicação verbalizada, o que pode comprometer o entendimento completo do tema mostrado. Para Joly (1994) a complementaridade verbal consiste em dar à imagem uma significação que parte dela, sem que, todavia, lhe seja intrínseca.

Trata-se então de uma interpretação que ultrapassa a imagem, desencadeia palavras, uma ideia ou um discurso interior partindo da imagem que é o seu suporte, mas que a ela simultaneamente está ligada. (Martine Joly, 1994, p.140).

O tom monótono é quebrado com uma trilha sonora de som abafado. A transição das cenas é feita no modo *wipe*². O vídeo encerra-se com o mesmo fundo preto do início e com os dizeres “Mais vídeos como este em manualdomundo.com.br”. Logo abaixo, há os créditos da trilha sonora e da parte técnica (filmagem e edição). Além disso, há duas caixas sobre o vídeo: uma mostra o logo do canal e a outra uma sugestão de vídeo do mesmo tema.



Figura 5 - Print da última cena do vídeo. Fonte: YouTube/Manual do Mundo

b) O vídeo mais popular: O segredo para congelar água em 1 minuto

A partir do filtro de busca de vídeos oferecido pelo próprio YouTube foi possível encontrar o vídeo mais popular do Manual do Mundo, que tem por tema o congelamento de líquidos. Ele possui 5 minutos e 23 segundos e foi exibido em 18 de janeiro de 2011. Nele, o apresentador Iberê Tenório mostra como é possível congelar um líquido (que na legenda do vídeo ele chama de água) em pouco tempo.

2 O efeito *wipe* (em português pode ser entendido como limpar) é caracterizado quando uma imagem dá lugar à outra através de um “empurrão”.

Diferente do primeiro vídeo do canal, esse já inicia mostrando o apresentador em um plano americano³ e ao fundo um computador. À frente do apresentador estão os materiais que serão utilizados na experiência. O título do vídeo já traz os dizeres: “O SEGREDO para congelar água em 1 SEGUNDO” e duas figuras representando um floco de neve e um boneco de neve. Até o momento do estudo desse vídeo, ele contava com 16.372.248 visualizações.



Figura 6 - Print da primeira cena do vídeo mais popular.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

Apesar do título chamar de “água” o apresentador explica que o intuito do vídeo é entender como um chiclete de uma empresa americana consegue transformar água em gelo. Ele explica que não conseguiu encontrar o chiclete e o substituiu por uma chave de fenda. Ao mostrar o objeto ele usa a seguinte frase: “essa é uma chave de fenda mágica que pode transformar água em gelo”.

3 De acordo com Gerbase (2012), é quando a figura humana é enquadrada do joelho para cima.

Após isso, o apresentador toca a ponta da ferramenta na “água” e o líquido congela-se em instantes. Ao mesmo tempo, um efeito especial sonoro surge imitando uma plateia admirada.

Iberê então olha diretamente para à câmera e revela que o líquido não é água, mas sim, um composto chamado de acetato de sódio. Ele segue explicando que o composto é líquido até os 70 graus Celsius e que abaixo disso se solidifica. Utilizando exemplos do cotidiano, o apresentador diz que “ao esquentar no microondas e deixar esfriando bem quietinho, sem nenhum grão ou impureza, ele se mantém líquido”.



Figura 7 - Print do momento de solidificação da “água”.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

Iberê conta que o grande chamariz dessa experiência é que o composto tem a capacidade de ir abaixo do seu ponto de fusão sem torna-se sólido. E isso acontece porque é necessário algum estímulo sólido (como foi o caso do toque da chave de fenda) para que ele se “congelasse”. imaginando que muitas pessoas iriam querer reproduzir o experimento em casa ou na escola, ele explica as maneiras e onde encontrar o acetato de sódio em lojas. Após a explicação, o apresentador dá prosseguimento a mais um experimento utilizando o composto: ele irá “criar montanhas de acetato”.



Figura 8 - Print do experimento “montanhas de acetado”.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

O vídeo inteiro é permeado com uma trilha sonora de melodias calmas e efeitos sonoros que demonstram surpresa e alegria. A linguagem do discurso utilizada – diferente do primeiro vídeo que não havia ninguém falando – é simples e informativa. O tom de voz também é um fator a ser pontuado, já que em algumas vezes o apresentador faz uma voz de suspense para possivelmente atrair a atenção de quem assiste.

O fim do vídeo mostra o apresentador em primeiro plano segurando uma taça com um líquido azul com fumaça. Ele convida a audiência para assistir outros vídeos do canal e ao final bebe o líquido, enquanto aparece embaixo os dizerem “mais na próxima terça em uhull.com.br”, site esse que não está mais em funcionamento.

Logo após, surge uma cena com uma criança pedindo para que a audiência curta o vídeo e o último quadro exibe uma mão escrevendo com palitos de fósforo o nome do canal e sugestões de vídeos para assistir.



Figura 9 - Print das últimas cenas do vídeo.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

c) O vídeo mais atual: Jato d'água X alto-falante

Após a observação do primeiro vídeo e do vídeo mais popular do canal, partiremos para a observação do vídeo mais atual do canal. Vale ressaltar que o vídeo mais atual apresentado nesse artigo refere-se ao último vídeo observado pelos autores, lançado no dia 14 de agosto de 2018, tem por tema o funcionamento de um alto-falante, possui 4 minutos e 36 segundos e conta com 279.318 visualizações. Já nos primeiros minutos do vídeo é possível perceber a diferença de qualidade frente aos outros dois vídeos observados. O vídeo mais atual traz a possibilidade de ser assistido em uma qualidade de vídeo de 1080p HD, que é uma qualidade em alta definição. Além disso, aspectos de cenário, efeitos visuais e sonoros, e a própria dicção e apresentação de Iberê ganham um ar mais profissional.



Figura 10 - Print do vídeo mais atual.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

O vídeo inicia com o apresentador trazendo uma caixa de som e salientando que nunca lembra como escreve a palavra “alto-falante”. Ele segue explicando uma forma de lembrar a escrita, ao comparar a palavra “alto” com altura do som e assim escrever de maneira correta. A cena é cortada com uso de um efeito especial e Iberê inicia a explicação de como é o funcionamento de uma caixa de som. Ele utiliza objetos como ímã um coador de café e uma bobina de cobre para explicar como o som é aumentado. Iberê fala que, conforme se coloca energia no ímã ele pode ser repelido ou atraído, e se ficarmos invertendo a polaridade da energia, haverá uma vibração e o som começará a sair da caixa.

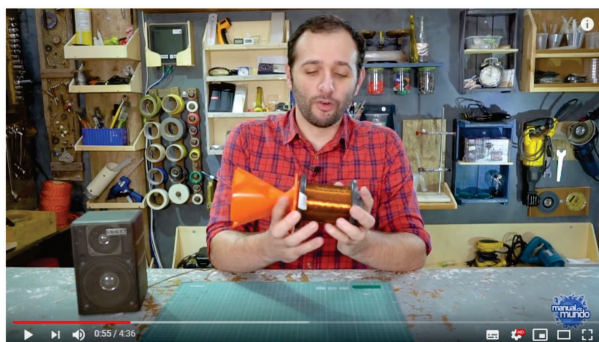


Figura 11 - Print da explicação de como o som sai da caixa.

Fonte: YouTube/Manual do Mundo

Após isso, Iberê diz que “seria mais legal” cortar a caixa de som e observar isso de perfil. Nesse momento a cena é cortada e mostra o momento que o apresentador utiliza um jato de água para cortar a caixa de som ao meio.



Figura 12 - Print da caixa de som sendo cortada ao meio.

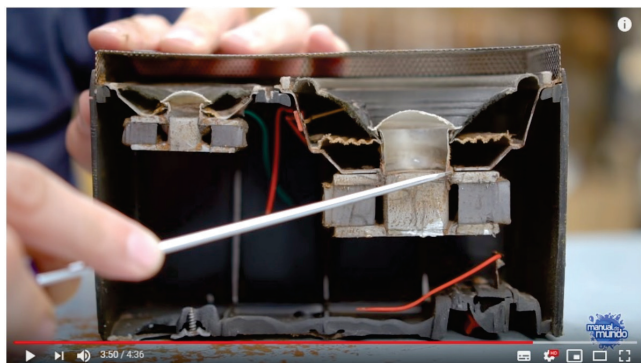
Fonte: YouTube/Manual do Mundo

Na sequência, Iberê explica como foi difícil cortar o ferro com o jato de água e a imagem já corta para o objeto partido ao meio. Em um plano fechado, há o enfoque no objeto fechado e em seguida o apresentador o abre e revela seu rosto. Nesse momento, ele convida a audiência a “dar o joinha” – que significa curtir o vídeo – e se inscrever no canal.



Figura 13 - Print da caixa cortada. Fonte: YouTube/Manual do Mundo

O vídeo segue com várias imagens, em vários ângulos, da caixa de som cortado ao meio. O apresentador usa uma chave de fenda para ir explicando a composição do objeto cortado. Ele mostra o ímã cortado ao meio e um ferro que fica no meio do objeto. Ele inicia a explicação de como aquele ferro serve para concentrar o fluxo magnético e usa a chave de fenda para mostrar como ela é atraída pelo ferro. A explanação segue e Iberê mostra todas as partes da caixa de som e como ímã interfere na criação do som.



*Figura 14 - Print do funcionamento da caixa de som.
Fonte: YouTube/Manual do Mundo*

O final do vídeo traz o apresentador em um plano americano finalizando a explicação e ressaltando a dificuldade que foi partir o ímã ao meio. O logo do canal surge seguido de uma sugestão de outro vídeo. Na parte esquerda da tela, os créditos de edição do vídeo sobem.

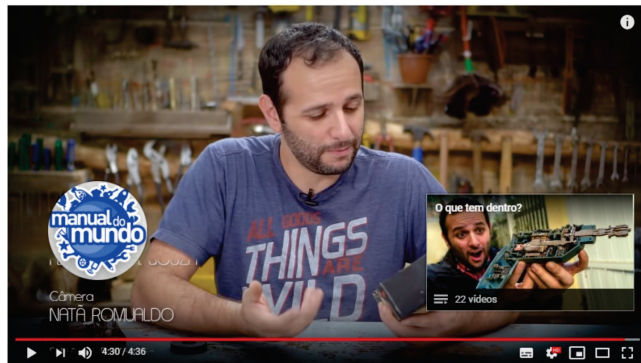


Figura 15 - Print do final do vídeo.
Fonte: YouTube/Manual do Mundo

O caso Manual do Mundo e a importância do letramento midiático

A partir da observação dos vídeos, que trazem um pouco da evolução do canal Manual do Mundo, foi possível perceber como o conteúdo que os produtores criaram, e vem criando, tende a se adaptar com a exigência do público. Uma das questões trazidas com a análise desses vídeos é se existe a possibilidade de utilizar esse conteúdo em sala de aula. Mas se a resposta for sim, como usar?

É fato que na realidade atual impedir o uso de tecnologias dentro da sala aula é quase impossível. Para exemplificar, pode ser citada a mudança na lei⁴ de proibição do uso de celular na escola, que foi alterada e agora permite que o aparelho seja utilizado para fins educacionais. A partir da observação dos vídeos do canal Manual do Mundo, e toda sua evolução ao longo dos seus 10 anos de existência, foi possível perceber como esse tipo de material tem a possibilidade de reavivar a vontade de aprender (e até mesmo de ensinar) nas escolas.

4 O artigo 1º da Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação: “Artigo 1º – Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas, ressalvado o uso para finalidades pedagógicas”.

Moran (2017) afirma que o ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um. A fala do autor corrobora muito a questão do aprendizado do século XXI. E principalmente o aprendizado na ciência.

De acordo com Silva et al. (2017), o uso de vídeos permite que o docente explore o tema em sala de aula de forma mais atrativa, por meio de imagens e sons que possivelmente chamará a atenção dos alunos. A partir daí, podemos ainda citar o conceito de educação híbrida trazida por Moran (2015), que parte do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar.

Apesar de os vídeos serem atrativos, bem produzidos e filmados, Silva et al. (2017) salientam a importância do docente durante o uso desses meios de comunicação em suas aulas para que o objetivo seja alcançado.

Hoje, a maior parte dos vídeos estão disponíveis em redes sociais (que disponham dessa função), sobretudo em repositórios específicos para vídeos como o YouTube, que favorece a busca de informações a respeito de conteúdo. Muitas são as maneiras de se trabalhar com vídeos, inclusive se distanciando, em alguns casos, do modelo pedagógico tradicionalmente encontrado em sala de aula pautado na transmissão de informações unidirecional do professor para os alunos. (Silva et al. 2017, p. 38).

Contudo, há mais uma questão que permeia toda estrutura de novo modelo de ensinar: o letramento midiático. Que os meios de comunicação – sobretudo o YouTube – auxiliam no ensino de disciplinas, especialmente nas voltadas para às ciências da natureza é uma realidade. Mas é importante saber como utilizá-lo, principalmente no âmbito educacional. Buckingham (2010) traz a dúvida sobre como é geralmente utilizado as tecnologias na educação.

Poucas escolas oferecem amplo ou irrestrito acesso à Internet para os alunos e muitas adotam sistemas de filtragem de conteúdo, que transformam a navegação na web num obstáculo. A maioria das

aulas formais de ICT⁵ abrange apenas rudimentos de recuperação de informações, junto com processamento de texto e planilhas eletrônicas simples. (Buckingham, 2010, p. 43).

Com a dúvida trazida pelo autor, a questão do letramento midiático fica mais evidente. De acordo com Aufderheide (1992) apud Caprino et al. (2012) a definição de letramento midiático é a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas.

Além disso, por muito tempo se manteve a ideia de que em conjunto com essa definição, a ideia de uma educação para a mídia, principalmente no meio educacional, foi a de proteger as crianças e os jovens contra o efeito nocivo dos meios de comunicação (Caprino, 2012). Contudo, é preciso levar em consideração que atualmente essa proteção é quase nula, visto que tudo converge para o uso das mídias. Isso principalmente dentro da sala de aula.

Jansen e Hobbs (2009) afirma que alguns estudiosos e educadores ainda não percebem que o uso dos jovens é centrado no entretenimento. E não precisamos ir longe para observar isso: crianças assistindo vídeos de desenhos animados, jovens e os canais que fazem desafios questionáveis e adultos que passam o dia vendo vídeos aleatórios de maquiagem, beleza e saúde.

Como no caso dos vídeos do Manual do Mundo, as explicações de Moran (2017) sobre o uso de tecnologias cabem perfeitamente. O autor afirma que para atender as demandas dos alunos, faz-se necessário aprender e familiarizar-se para, no momento da atividade, os alunos sentirem-se contemplados e confiantes de que o docente sabe do que está falando.

Conclusão

Ao escolher o canal do YouTube Manual do Mundo como objeto desse estudo, vários fatores sociais, no que tange o estudo, foram observados. Ao mostrar o crescimento e desenvolvimento de um canal voltado para ciência (e sem pretensão de ser uma extensão da sala de aula), foi possível compreender como

5 Tecnologias de Informação e Comunicação

essa ferramenta é uma forte presença na sociedade. Com 10 anos de existência, o canal contabiliza: 1.907.663.018 de visualizações e mais de 11 milhões. São números que impressionam, visto o assunto que é abordado no canal.

O que nos leva a pensar que todo esse conteúdo científico pode ser consumido a qualquer hora e de qualquer maneira. Apesar do canal trazer explicações facilitadas das experiências e dos termos, é possível imaginar que existam outros canais e outros conteúdos que não mostrem o mesmo empenho. E é aí que mora o grande perigo.

É possível identificar os fatores que levaram as pessoas a assistirem os vídeos? Quais os critérios que utilizaram? Essas são questões que possivelmente só podem ser deduzidas. Ao fazer uma análise de três vídeos do canal: o primeiro, o mais popular e o mais recente, temos a dimensão de como a estética desses vídeos sofreram adaptações para a audiência que os segue.

A partir dessa análise percebemos o papel importante do letramento midiático e que saber o que está consumindo é essencial. Não podemos negar a existência do YouTube e seus conteúdos. Mas é necessário que haja um esclarecimento por parte dos educadores para os alunos e dos alunos para consigo, em como utilizar esses recursos.

Bittencourt et al. (2016) fala que o uso de tais mídias é condição necessária para mostrar a realidade e formar sujeitos críticos de autonomia e pensamento de ação. Os autores também ressaltam que é indicado que os professores façam o uso do letramento midiático em suas aulas – ou na maioria delas – para que os alunos estejam inseridos aos meios de comunicação.

A partir do momento que o educador souber selecionar vídeos bem produzidos – como é o caso dos produzidos pelo Manual do Mundo – e mesclarem com o conteúdo da aula, aí teremos uma convergência multimídia e um avanço educacional.

Um vídeo por ele mesmo vira uma curiosidade científica. Ele, acompanhado de um guia (educador) transforma-se em um entendimento completo. Sem isso o ensino está fadado a se manter nos velhos moldes. É preciso que as metodologias avancem e se integrem à realidade atual de educação.

Referências

BACICHI, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, 2015. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>> Acesso em: 04 de setembro de 2018.

BITTENCOUT, Ricardo Luiz de et al. O telejornal na escola como estratégia de letramento midiático. Educação no Plural: da sala de aula às tecnologias digitais. São Paulo, 2016.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. Educação e Realidade. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Tecnologias%20Educativas/Cultura%20Digital,%20educa%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica.....pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CAPRINO, Mônica Pegurer et al. Mídia e Educação: A necessidade do Multiletramento. Comunicação & Inovação, 2012. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/viewFile/1781/1383> Acesso em: 02 de setembro de 2018.

ELIAS, Lucciane dos Santos. Educomunicação e o processo de desenvolvimento do protagonismo infantojuvenil. Santa Maria, 2014. p. 21. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/2064/Elias_Lucciane.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 de agosto de 2018.

GERBASE, Carlos. Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando. Artes e Ofícios, 2012.

JOLY, Martine (1994) — Introdução à Análise da Imagem, Lisboa: 70, 2007.

JANSEN, Amy; RENEE Hobbs. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. Journal of Media Literacy Education, 2009. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095145.pdf>> Acesso em: 18 de setembro de 2018.

MENEGON, Érika Nogueira. Imagens e narrativas midiáticas: análise dos vídeos do youtube. Marília, 2013.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. ECA/USP, 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf> Acesso em: 23 de agosto de 2018.

Portal Terra. Brasil é 2º mercado que mais consome vídeos no YouTube. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/tecnologia/internet/brasil-e-2-mercado-que-mais-consome->

-videos-no youtube,8c07006337f67410VgnCLD200000b1bf46d0RCRD.html> Acesso em: 10 de agosto de 2018.

SALES, Shirlei Rezende; SILVA, Marco Polo Oliveira da. O Fenômeno cultural do YouTube no Percurso educacional da juventude ciborgue. Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, Marcelo José da et al. O papel do YouTube no ensino de ciências para estudantes do ensino médio. Revista de Educação, Ciências e Matemática, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320919894_O_PAPEL_DO_YOUTUBE_NO_ENSINO_DE_CIENCIAS_PARA_ESTUDANTES_DO_ENSINO_MEDIO> Acesso em: 27 de agosto de 2018.

UMBELINA, Vanessa. Redes sociais: aliadas ou vilãs na educação? Hipertextus Revista Digital. USP/UFF, 2012.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. Ensaio sobre a análise fílmica. Campinas: Papyrus, 2008.

Sobre os autores

Juan Mattheus Gil Costa - Graduação em Jornalismo pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2015), Especialista em Jornalismo Científico pela UNICAMP (2016). Atualmente é Mestrando em Educação Científica, Matemática e Tecnológica pela FEUSP e Bolsista do CNPq – Brasil.

email: juan.mattheus@gmail.com

Agnaldo Arroio - Graduação em Química pela USP (1996), mestrado em Química pela USP (1999), doutorado em Ciências pela USP (2004), graduação em Bacharelado em Imagem e Som: Produção Audiovisual pela UFSCar (2004), Pós-doutorado em Educação pela USP (2005) e livre-docência em Metodologia do Ensino pela FE - USP (2011). Atualmente é professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orienta e supervisiona mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação. Representante da América do Sul no

IOSTE - International Organization for Science and Technology Education (2010-2012; 2012-2014), Presidente (2018-2020). Diretor de Educação - ABQ - Associação Brasileira de Química (2013-2015; 2015-2017), Diretor de Assuntos Internacionais - ABQ (2017-2019), Coordenador do Doutorado Interinstitucional Dinter - UFPI - FEUSP. https://www.researchgate.net/profile/Agnaldo_Arroio Faculdade de Educação – USP – Brasil, Av. da Universidade, 308 – CEP: 05508-040 – Cidade Universitária – São Paulo - SP – e-mail: agnaldoarroio@yahoo.com

Habilidades e competências informacionais: protagonismo que peneira joio de trigo na era digital

Jaqueline Costa Castilho Moreira

Introdução

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vem impactando os processos de produção, ordenação e disseminação de conteúdos; provocando também mudanças em práticas de aquisição de conhecimentos (MIRANDA; SIMEÃO, 2002; DUDZIAK, 2010). Facilitado pelo acesso digital imediato, os dados e as informações disponibilizados em bases ou repositórios info-comunicacionais de forma amigável, possibilitam aquisição de expertise sobre uma temática à um maior número de pessoas comuns, por meio de uma aprendizagem não formal e informal.

Assim, imerso em repositórios de informação basta ao homem contemporâneo uma motivação intrínseca em desenvolver-se ou extrínseca ligada ao trabalho ou ao estudo, para se tornar um autodidata, um protagonista de sua própria busca de conhecimentos sobre um assunto específico.

Entretanto, essa aprendizagem autônoma por meio das mídias enfrenta alguns agravos relacionados à variedade e profundidade, ou melhor, em termos de selecionar sobre o que vale a pena se debruçar (CHARTIER, 2007; DUDSIK, 2010; MIRANDA; SIMEÃO, 2002; WARDLE, 2017).

É situação recorrente, ao buscar uma informação sem nenhum direcionamento ou estratégia, inadvertidamente mergulhar ou ser inundado por um excesso de conteúdos, ou ainda pela massa documental, um acúmulo de textos, comentários, imagens, mapas, vídeos, ofertas, músicas, propagandas entre outros formatos, com procedências ou fontes diversas, postados em suportes que requerem decodificações em linguagens multimidiáticas, em diferentes idiomas ou ainda através de outras possibilidades de entendimento de mundo e daquilo que está em suas entrelinhas. Este fenômeno é denominado de “explosão de informação” (MIRANDA; SIMEÃO, 2002) ou o que Wardle (2017, p. 5) aponta como poluição do ecossistema de informações, pois além do ruído na comunicação, ela provoca confusão e desnorreamento, dificultando a averiguação de quais postagens são viáveis em termos de leitura, possuem credibilidade e mostram-se confiáveis.

Todavia, essa situação não é exatamente peculiar a esse milênio. Semelhante constatação é desvelada por um editor chamado Burton em 1628, ao relatar a “grande confusão de desejos, aspirações, ações, anúncios e petições, processos, reclamações, leis, proclamações” (CHARTIER, 2007, p.145) existentes nos jornais da época. Também sátiras, segredos de Estado, notícias falsas e verdadeiras que construíam e destruíam reputações faziam parte do “inventário divertido das informações que alimentavam gazetas manuscritas e jornais impressos”, oferecendo aos diferentes compradores dos informes, as “delícias e perigos da credulidade” (CHARTIER, 2007, p.152).

A alegoria do século XVII foi intencionalmente citada por oferecer ao homem contemporâneo algumas respostas em: como lidar com a complexidade ocasionada pela imersão em massas documentais e como o acúmulo de informações sem critério, pode abrir espaço para se replicar equívocos.

Articulando os registros de 1628 (CHARTIER, 2007) ao contexto da votação presidencial americana de 2016 (PANGRAZIO, 2018; DE KEERSMAECKER; ROETS,

2017; SUN, 2017), subentende-se que notícias falsas sempre existiram (LEONG, 2017). Contudo, essa discussão ganha outra dimensão menos velada na contemporaneidade; que pode ser observada um ano após a eleição americana, a partir do momento que o verbete “*Fake News*” passou a constar no Dicionário *Cambridge English online*, o que reafirma a dificuldade de combater:

[...]histórias falsas que parecem ser notícias, espalhadas na internet ou usando outras mídias, geralmente criadas para influenciar opiniões políticas ou como uma piada (SUN, 2017, p.1).

Wardle (2017) critica o termo *Fake News* por não dar conta de descrever o que denomina de *mistake information* (erro de informação compartilhado inadvertidamente) e *disinformation* ou desinformação (uma informação falsa criada deliberadamente e compartilhada).

Além da massa documental que dificulta a distinção, identificação e seleção da informação confiável do que é *Fake*, há necessidade de se mencionar os diferentes tipos de repositórios que abrigam as informações e seus mecanismos de disseminação (WARDLE, 2017; PANGRAZIO, 2017).

As bases ou repositórios *online* são fontes de dados e informações eletrônicas, pesquisáveis de modo interativo ou conversacional (POBLACIÓN; WITTER; SILVA, 2006), atendendo desde as exigências do cotidiano, mas também diferenciadas áreas de conhecimento em diversos níveis de aprofundamento; sendo que neste trabalho somente serão abordados repositórios educacionais.

Os repositórios educacionais abertos, livres e gratuitos aceitam armazenar todo tipo de informação sem cerceamento; justificando-se como veículos que disponibilizam espaço em domínio público para a liberdade de expressão. Se por um lado os repositórios livres e gratuitos apresentam o aspecto positivo acima mencionado; por outro podem se tornar alvo de decepção e antipatia dos usuários, no momento em que estes descobrem conteúdos errados, inadequados ou ofensivos, já que não apresentam fontes, as devidas checagens sobre a idoneidade do conteúdo, entre outros problemas. Também por conta de denúncias quanto à fragilidade da cibersegurança; pode

pairar sob estas bases certa desconfiança sobre qual será o destino das informações pessoais requisitadas, para a gratuidade de sua utilização, reque-rendo do usuário seu consentimento para que o repositório possa também acessar os seus dados.

Um exemplo é o Google, maior repositório aberto disponível gratuitamente on-line, e que representa a primeira opção de pesquisa não somente em atividades educacionais, mas também para se levantar dados que resolvam questões do cotidiano. Segundo Leong (2017), para evitar postagens de conteúdo *Fake*, o Google tem contratado pessoas para avaliar a qualidade dos resultados obtidos com os algoritmos automáticos de busca adotados pela empresa, no sentido de aprimorá-los na identificação de conteúdo falso e de baixa qualidade. Também a empresa inseriu o recurso Autocomplete, no relatório de usuários, que permite denúncias de material ofensivo, falso e enganoso. Esse mesmo autor - cita a relevante locução de Sally Lehrman sobre uma possível violação da primeira emenda constitucional americana referente a liberdade de expressão: “O público não está pedindo ao Google para censurar [seus resultados], mas pedindo que seja mais cuidadoso sobre isso” (LEONG , 2017, p. 7)

Tem-se também **os repositórios acadêmicos (gratuitos e pagos) com algum tipo de curadoria, controle de usuários ou avaliação de conteúdo**. Destacam-se: ISI Web of Science (WoS), SCOPUS, Science Direct /ELSEVIER, EBSCO, EEB, EEBO, DOAJ.org, ERIC, PUBMED/MEDLINE, LILACS etc. e no Brasil: Scielo, Periódicos e Catálogo de teses e dissertações da CAPES, FIOCRUZ e os repositórios vinculados a universidades federais e estaduais públicas e privadas entre muitas outras. Nas bases nacionais acadêmicas que publicam pesquisas financiadas pelo CNPQ e FAPESP, o crivo pelo qual o material científico passa antes de seu depósito ocorre por meio da revisão por pares, principal metodologia de avaliação de mérito sobre conteúdo. Ser avaliado por pares significa que o original do documento foi apreciado por especialistas da área do material, com formação e experiência, considerados capazes de fornecer uma opinião confiável sobre a aceitação da postagem, solicitação de revisão/correção ou recusa (DAVYT GARCÍA; VELHO, 2000).

Mesmo com o controle de dados, a limitação de conteúdo e a verificação de fidedignidade, circula entre as bases outra categoria de conteúdo Fake, os **periódicos predatórios** (BIAZON; MARIN, 2016). Estes são aproximadamente quatro mil, disfarçados em material científico pela titulação de “*International Journal*”, “*American Academy*”, “*International Association*”, “*Global Research*”, “*Scientific Journal*”. Os periódicos predatórios publicam conteúdo pago, sem adequada avaliação por pares, explorando a pressão por publicações realizada aos pesquisadores atualmente. Alguns desses podem ter classificação no Qualis, sistema utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para avaliar a qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação no Brasil.

Na perspectiva de extensão, quantidade e volume de documentos e da presença dos conteúdos Fake; algumas ferramentas tecnológicas e estratégias de busca e recuperação oriundas da instrumentalização em competências informacionais (*information literacy*) conseguem reduzir a massa documental (DUDZIAK, 2010; MIRANDA; SIMEÃO, 2002). Vale assinalar a concepção adotada neste estudo sobre competências informacionais, que acompanha o que a American Library Association/ALA (AMERICAN, 1989) sugere: conjunto de habilidades que permite o indivíduo a reconhecer quando uma informação é necessária, assim como localizá-la, avaliá-la e utilizá-la efetivamente como conhecimento a respeito de um determinado assunto.

Porém associada a ela há necessidade de selecionar artesanalmente os joios existentes na colheita. Semelhante ao trigo (representando aqui as informações fidedignas), o joio é o conteúdo Fake da era digital e que exige certa *expertise* para ser peneirado, como o conhecimento de alguns princípios dos métodos científicos (SUN, 2017;) e o desenvolvimento de: habilidades e competências não somente informacionais, mas cognitivas e relacionais (KEERSMAECKER; ROETS, 2017; WARDLE, 2017), além de uma postura de criticidade frente aos conteúdos *online* (PANGRAZIO, 2018;).

Diante do panorama apresentado, o objetivo deste estudo foi promover a instrumentalização de graduandos/pesquisadores na elaboração de estratégias de busca e de questionamento sobre o material recuperado em repositórios

(acadêmicos ou não), por meio de um ciclo de formação sobre habilidades e competências na era info-comunicacional.

Metodologia

O ciclo pretendeu amenizar as dificuldades dos graduandos no enfrentamento da massa documental existente nos repositórios, instrumentalizando-os na dimensão técnica do uso de competências informacionais e no desenvolvimento de habilidades de leitura e reflexão, que lhes dessem condições para lidar com uma seleção artesanal do material viável e de boa qualidade a sua pesquisa. Por se tratar de extensão universitária, as atividades do ciclo de formação foram implementadas em dois módulos presenciais: O primeiro em 2016 com 8 horas, e o segundo em 2017 com 14 horas, ambos disponibilizando 20 vagas, sendo que na inscrição, o graduando consentia sua participação no estudo.

Pertencente a uma rede que oferece acesso a várias bases pagas internacionais entre outros serviços gratuitos, uma Biblioteca universitária pública foi o local da formação. Participaram nove graduandos de ambos os sexos, com faixa etária entre 17 a 30 anos, todos vinculados à instituição superior pública oriundos de cursos variados, e que estavam desenvolvendo pesquisa/estudo. Um aspecto que merece destaque é de que, embora os docentes da instituição incentivem as buscas em bases acadêmicas; nem sempre essa orientação é seguida. A utilização do Google e de seus serviços adjacentes como o *Google Acadêmico*, o *Google Tradutor* entre outros tem sido a primeira opção dos graduandos, o que acaba comprometendo sua *performance* como pesquisador.

O método de ensino compunha-se de aulas expositivas, material didático audiovisual, disponibilização de textos para leitura reflexiva e como estratégia de argumentação em discussões coletivas; uso de *banners* sobre competências informacionais e suas dimensões; simulação de práticas de pesquisa com utilização de tecnologia disponível na biblioteca e com uso pedagógico de celular; dinâmicas sobre expectativas; com vivência de jogos virtuais *Quiz* e *Just Dance* no *Xbox kinect*, e a criação de grupo no *Whatsapp* como meio de comunicação mais eficaz.

Tendo Dewey (1959); American (2000); Perrenoud (2001); Dudziak (2010) e Linhares et al. (2014) como referencial teórico, o percurso metodológico do ciclo de formação versou sobre: Conceito de “competência informacional”; Dados, informações, conhecimentos e suas conexões; Distinção entre habilidades e competências; instrumentalização em estratégias de pesquisa em repositórios; Entendimento das dimensões Técnica, Estética, Ética e Política das buscas, recuperações e utilização dos conteúdos; Visita técnica a Biblioteca com práticas de pesquisa no acervo; Introdução a Leitura reflexiva; Estudo de tema utilizando a técnica de conectar dados e informações recuperadas em discussão coletiva; além das avaliações.

Análise dos resultados e discussão

A análise foi agrupada em duas categorias:

- a) Competências informacionais: estratégias de pesquisa e ferramentas para redução de massa documental

No ciclo, os graduandos tiveram contato com bases acadêmicas referenciais e textuais, abertas e pagas, internacionais e nacionais; aprenderam sobre o uso de operadores (lógicos, relacionais, de proximidade, mascaramento e truncamento); sobre a estrutura de vocabulários controlados e os Thesaurus como coletâneas de termos indexadores e/ou descritores de diversas áreas; sobre o ranqueamento de periódicos pela Plataforma Sucupira /Qualis e tiveram noções para realizarem suas próprias buscas e recuperações, voltadas ao interesse de suas pesquisas/estudos. Como resultados das avaliações, eles apontaram que se tornaram capazes de refletir sobre os dados considerando sua pertinência, exatidão e organização, efetivando aplicação dos recursos aprendidos, sejam eles as estratégias ou as ferramentas tecnológicas de seleção existentes nas próprias bases.

Extraídas dos comentários de um graduando sobre as competências informacionais, no início e ao término do ciclo:

[...] Competência informacional serve para avaliarmos os dados que são uteis ou não para uma pesquisa que procuramos. (G1)

[...] A competência informacional é essencial para termos êxito no que queremos pesquisar, aprender e ensinar.(G1)

É possível inferir que inicialmente o graduando¹ estava preocupado com a utilidade do recurso, e ao final percebeu que as competências informacionais podem ser aplicadas em outras situações.

A ideia de utilitarismo das Competências informacionais relaciona-se ao uso de técnicas como as métricas para aumentar a confiabilidade da recuperação provenientes das fontes informacionais. Dudziak (2010) reitera a relevância dessa instrumentalização na contemporaneidade, expandindo os temas vistos no ciclo, ao apontar outros critérios para avaliação de conteúdos, tais como: o fator de impacto dos periódicos onde estes foram publicados, o fator H (pesquisadores mais proeminentes), o mapeamento de redes de pesquisa, as trajetórias científicas e conceituais, número de publicações por país, número de patentes registradas. Também Pangrazio(2018) ressalta a importância de se observar a arquitetura da informação, os algoritmos utilizados pelos repositórios e o efeito de rede.

b) Leitura reflexiva; desenvolvimento de habilidades e de outras expertises

A leitura reflexiva envolve uma distinção realizada artesanalmente entre: o que vale a pena ser lido e conteúdos que, ora não atendem a expectativa da pesquisa que o interessado está realizando, ora evidenciam possíveis conteúdos *Fake*. Os graduandos foram estimulados a realizar leituras reflexivas a partir do que obtiveram através dos seus próprios levantamentos em bases. Foi recomendado que os cursistas recuperassem vários documentos com a utilização de estratégias de busca, atentando ainda para a fonte ou verificando de que tipo de documento se tratava, por exemplo: O material é uma tese? Uma publicação em periódico? A pesquisa é proveniente de uma universidade? É uma instituição pública ou não? A pesquisa é proveniente de uma organização? Em que mídias foi publicada? Qual é o autor? Ele tem citações em outras obras sobre esta temática?

Após apropriar-se do título e do resumo, verificando a viabilidade de se deter na obra, o graduando era instigado a realizar a leitura reflexiva do texto na íntegra individualmente. Findo o primeiro contato, o graduando era provocado a ter uma atitude protagonista e consciente, ao questionar-se sobre que tipo de leitura realizou: Rápida? Pausada relendo o que não entendeu? Pausada interpretando trechos do que foi lido? Trocando experiências de leitura entre amigos? Buscando variedade de autores que pudessem auxiliar na compreensão e análise desse texto ou dessa temática? Participando de algum fórum ou roda de discussão específica sobre a leitura ou a temática que está investigando? Participando de grupos de estudos da universidade para aprimorar suas habilidades cognitivas?

Conscientizado sobre sua postura frente a primeira leitura, o graduando partiria então para averiguar no texto, quais foram os referenciais teóricos usados pelo autor, tentar identificar de qual área de conhecimento pertence, quais linhas filosóficas, políticas, teóricas eram evidenciadas na obra. Outras perguntas deveriam ser respondidas, tais como: a partir do ano de publicação do texto e não se tratando de estudo histórico, as referências do autor tinham recuo de no máximo cinco anos? A conclusão respondia ao objetivo? Qual era a metodologia do estudo? Esta contemplava os objetivos declarados? Os parâmetros de uma pesquisa qualitativa foram respeitados? E se quantitativa, estes também foram obedecidos? Como é a linguagem utilizada no texto? Como foi apresentada a estrutura do texto? Os parágrafos estão encadeados sugerindo uma argumentação e uma finalização? E quanto à correção ortográfica, verbal e de normalização técnica?

Após esse escrutínio, o texto deveria ser relido e, as ideias relevantes e dúvidas, grifadas ou anotadas. Concluída esta etapa, durante os encontros do curso abria-se uma discussão coletiva, na qual os graduandos, acompanhando a sequência do texto colocavam suas interações e contribuições junto ao grupo. Como resultados desse aprendizado, ao término os graduandos apontaram que ficaram mais cuidadosos com a leitura, destinando mais tempo e atenção e uso do celular para consultas; assim como apontaram a importância de se buscar outras fontes que discutissem o assunto tanto na literatura, como entre os ami-

gos, por auxiliarem na compreensão e análise do material e do tema. Também os graduando mencionaram que as anotações/grifos realizados na leitura em conjunto, facilitaram o entendimento colaborando com a reflexão sobre os aspectos positivos e limitações da obra lida, extraíndo disso outras ideias.

As técnicas da leitura reflexiva condensam soluções encontradas pelo homem do século XVII (período da revolução científica) em lidar com as massas documentais; o que também é apontado em Dudziak (2010) e Sun (2017), que pressupõem que o conhecimento e aplicação dos princípios do método científico possam ser capazes de levar o usuário contemporâneo dos repositórios, a distinguir o *Fake* do conteúdo verossímil, ou ainda, o joio do trigo.

Fazia parte dos processos da leitura reflexiva estimular o graduando a observar elementos essenciais na informação científica como validação, avaliação por pares, método, credibilidade, verificabilidade, consistência, objetividade, coerência e originalidade, apontados em Dudziak (2010).

Também Sun (2017) elencou cinco princípios do método científico para detecção de conteúdo *Fake* ou duvidoso, tendo como primeiro, a celeuma a respeito da concordância pela maioria das pessoas com um entendimento ou uma teoria, não necessariamente representar que esta seja verdadeira. Para selecionar há necessidade de que o entendimento ou a teoria tenham respaldo por meio de evidências de apoio, além os dados coletados e apresentados devem ser explicitadas com transparência. Um segundo princípio é de que a ciência estuda “o que é” e não “o que deveria ser”. Todo comportamento pode ser julgado a partir de uma perspectiva moral (que alterna entre o certo ou o errado), diferentemente da perspectiva científica (que enfoca se um procedimento metodológico é válido/verdadeiro ou não). Como terceiro princípio, Sun (2017) alertou para a problemática existente sobre conclusões resultantes de generalizações, a partir da observação de alguns indivíduos ou de uma pequena amostra. A não utilização deste princípio indica que o conteúdo tende a ser enganoso. Corroborando com esta premissa Wardle (2017), para a qual generalizações a partir de uma especificidade, podem passar despercebidas ao usuário do repositório. O quarto princípio colocado por Sun (2017) foi de que na ciência a verdade não é absoluta. Na lógica popperiana, o conhecimento humano progride por meio

de processos de falsificação de teorias ou ideias, que distinguem o científico do não científico. Os processos gerais de desenvolvimento de um novo conceito ou modelo científico envolvem a comparação tanto do modelo a ser rejeitado, quanto do modelo a ser aceito em confronto com a realidade, dentro de uma cadeia de conjecturas e refutações. Aceitar o novo modelo fundamenta-se na descoberta de que, o que é anômalo no modelo antigo, torna-se o esperado no novo modelo. O último princípio destacado em Sun (2017) foi sobre a relevância de se observar e comparar os conhecimentos. Os princípios dos métodos científicos levantados em Sun (2017) colaboram no aprimoramento das questões a serem averiguadas pelos graduandos, assim como sugerem novos temas a serem inseridos no ciclo de formação.

Outro ponto a ser elucidado é que a leitura reflexiva ressalta a importância da discussão coletiva, tanto em relação aos processos artesanais para seleção de qual obra será extraída de dentro da massa documental; como de seu tipo, conteúdo, formato, suporte, adoção de critérios científicos e de uma boa estruturação do tema, em termos de profundidade, atualidade, originalidade, entre outros. Captar essa complexidade de elementos e ainda separar joio de trigo é mais agradável, quando realizada em colaboração com outras pessoas de mesmo interesse. Para tanto, há necessidade de que habilidades interpessoais, relacionais ou ainda sociais sejam estimuladas.

Del Prette e Del Prette (1999) estendem o conceito das habilidades sociais para além da assertividade, incluindo as habilidades de comunicação, de resolução de problemas, de cooperação e aquelas que são próprias e estabelecidas por um grupo social. Acrescentam às habilidades a perspectiva de processo e às competências, o de resultado. Para estes autores, além das competências referirem-se também ao social, elas são um termo avaliativo, estabelecido com base em algum critério “de que o desempenho de uma pessoa é adequado” ou não (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p. 45).

Nesse sentido, verificar a estrutura de um documento, refletir sobre os processos que envolveram a sua produção, a investigação das fontes utilizadas, sua qualificação, a análise da tipologia do documento, de que maneira foi disponibilizado entre outros; enunciam que habilidades cognitivas e sociais foram

colocadas em ação. Por outro lado, a contextualização de um problema por intermédio de verificação de argumentação, de metodologia e de análise indicam que competências estão sendo requisitadas, para que de fato haja a apropriação do conteúdo desta obra pelo leitor.

Outros autores também assinalaram a relevância das habilidades cognitivas em processos de distinção entre conteúdos verossímeis e Fakes.

KEERSMAECKER; ROETS (2017) referem-se ao termo habilidade cognitiva como a capacidade de executar processos superiores de raciocínio cognitivo, memorização e compreensão e resolução de problemas, sendo mencionadas na literatura desde a década de 1930. Em sua pesquisa experimental com 390 pessoas, os autores examinaram como elas ajustam suas atitudes após aprenderem informações iniciais baseadas em conteúdos incorretos e como respondem ao impacto e corrigem a informação anterior. Foi evidenciado como resultados que os ajustes requeridos dependem dos níveis individuais de habilidades cognitivas e que indivíduos com baixos níveis ou com pouca flexibilidade cognitiva, quando confrontados com novos conteúdos estão pouco equipados para se redirecionarem e ajustarem-se a novas informações mais adequadas.

Pensando pelo viés da flexibilidade cognitiva apontada no estudo de KEERSMAECKER; ROETS (2017) é possível inferir que o conjunto de habilidades e competências cognitivas, sociais e informacionais auxiliem esse mesmo usuário identificar algo *Fake*, ajustar-se e reaprender, afinal o “aprender a aprender” faz parte da concepção da ALA (AMERICAN, 1989, p.1) sobre pessoas instrumentalizadas em competências informacionais “elas sabem como aprender pois sabem que o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela.”

Considerações

Em relação aos graduandos, o ciclo de formação estimulou-os a refletir sobre um tema, considerar a exatidão e pertinência dos dados e sua organização, identificar conteúdos passíveis de questionamento e refutamento. Ao final da formação já possuíam habilidades e competências informacionais, sociais e cognitivas que permitiam não somente a aplicação das estratégias de busca

e recuperação, mas também de flexibilizar recursos próprios voltados a estabelecer correlações originais em questões levantadas nas pesquisas realizadas individualmente e daquelas compartilhadas com o grupo; bem como filtrar da massa documental, conteúdo viável e conteúdo verossímil do conteúdo *Fake*.

Mesmo que a concepção do ciclo de formação esteja associada à resolução de problemas pontuais de pesquisa (acadêmica ou não) ou como uma atitude protagonista para o aprendizado ao longo da vida; acredita-se que a instrumentalização em habilidades e competências, associadas aos debates durante os módulos tenham instigado o desenvolvimento de criticidade.

Todavia, existe um longo percurso para a disseminação deste conceito e do reconhecimento de sua relevância na sociedade contemporânea. As duas experiências realizadas como módulos, mostraram a necessidade de se insistir com o ciclo de formação tanto em ambientes educacionais formais, como os não formais. Assim como reiterar a ideia de sua importância tornando a formação presente também no ensino básico ofertada para alunos e professores.

A disseminação do ciclo de formação em habilidades e competências informacionais perpassa pela apresentação de trabalhos sobre o assunto em eventos acadêmicos, algumas publicações; cabendo aos que tiveram contato com a temática e com os recursos, desempenharem o papel de interlocutores sobre a relevância dessa instrumentalização inerente aos desafios da sociedade contemporânea da era da informação.

Referência

AMERICAN Library Association – ALA. *Report of the Presidential Committee on Information Literacy*: final report. 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: 20 março 2017.

BIAZON, T.; MARIN, T. *Os (des)caminhos da publicação científica*. 2016. Disponível em:< <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=123&id=1495&print=true>>. Acesso em 14 out. 2018.

CHARTIER, R. *Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)*. São Paulo: Editora, Unesp, 2007.

DAVYT GARCÍA, A. *Avaliação por Pares e o Processo Decisório nas Agências de Fomento à Pesquisa*. O CNPq e a FAPESP. 2001. xiv, 214 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/286881>. Acesso em: 14 out. 2018.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

DEWEY, J. *Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. 3a. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DE KEERSMAECKER, J.; ROETS, A. *'Fake news': Incorrect, but hard to correct. The role of cognitive ability on the impact of false information on social impressions*. 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289617301617>>. Acesso em 14 out. 2018. dudzak

LEONG, L. *Fighting fake news: How Google, Facebook and others are trying to stop it*. 2017. Techradar. Disponível em:<<http://www.techradar.com/news/fighting-fake-news-how-google-facebook-andmore-are-working-to-stop-it>>. Acesso em 14 out. 2018.

LINHARES, L. R. S. et al. As necessidades informacionais na universidade: um estudo exploratório com alunos da modalidade a distância na Universidade Tiradentes/Brasil. *CIAIQ2014: Atas de Investigação Qualitativa em Educação*. v.1, 2014.

MIRANDA E SIMEÃO. *A conceituação de massa documental e o ciclo de interação entre a tecnologia e o registro do conhecimento*. 2002. Disponível em:< <http://www.bocc.ubi.pt/pag/miranda-simeao-conceituacao-massa-graficos-final.pdf>>.

PANGRAZIO, L. What's new about 'fake news'? Critical digital literacies in an era of fake news, post-truth and clickbait. *Pág. Educ.*, Montevideo , v. 11, n. 1, p. 6-22, jun. 2018. Disponible

em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682018000100006&lng=es&nrm=iso>. acessado em 26 sept. 2018.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M.(Org.). *Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação*. São Paulo: Angellara, 2006. 426p.

SUN, K. *Use Scientific Methods to Detect Fake News: The principles of science can help detect false information*. 2017. Disponível em:< <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-justice-and-responsibility-league/201711/use-scientific-methods-detect-fake-news>>. Acesso em 14 out. 2018.

WARDLE, C. *Fake News. It's complicated*. 2017. Disponível em:< <https://medium.com/1st-draft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79>>. Acesso em 14 out. 2018.

Sobre a autora

Jaqueline Costa Castilho Moreira, Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Física da (FCT/UNESP/Presidente Prudente/SP). Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara), Mestre em Pedagogia da Motricidade Humana (UNESP/Rio Claro), Especialização em: “Tecnologia, Formação de Professores e Sociedade”(UNIFEI/Itajubá) e “Formação de Professores em Cursos Semipresenciais”(UNESP/Presidente Prudente), Licenciatura Plena em Educação Física(MOURA LACERDA/Ribeirão Preto) e Bacharel em Comunicação Social (ESPM/São Paulo). Ministra aulas na graduação na disciplina de Processos de Produção do Conhecimento Científico, entre outras; daí o interesse pelo tema Competências Informacionais. jaqueline.castilho@unesp.br