

O PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL NOS PROCESSOS EDUCOMUNICATIVOS

Organização:
Claudemir Edson Viana
Raíja Maria Vanderlei de Almeida

Organização:
Claudemir Edson Viana
Raíja Maria Vanderlei de Almeida

O PROTAGONISMO INFANTOJUVENIL NOS PROCESSOS EDUCOMUNICATIVOS

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)

O Protagonismo infanto-juvenil nos processos educacionais [livro eletrônico] / [organização Claudemir Edson Viana, Raíja Maria Vanderlei de Almeida]. -- 1. ed. -- São Paulo : Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação : Instituto Palavra Aberta, 2021.
PDF

ISBN 978-65-87460-04-8 (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação)

1. Comunicação 2. Comunicação - Aspectos sociais 3. Comunicação e educação 4. Educação - Finalidades e objetivos I. Viana, Claudemir Edson. II. Almeida, Raíja Maria Vanderlei de.

21-86662

CDD-371.1022

Índices para catálogo sistemático:

1. Educomunicação 371.1022

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

O esperar do protagonismo juvenil na educomunicação	11
<i>Raíja Maria Vanderlei de Almeida</i>	

1. Protagonismo por meio da Educomunicação no Movimento Social, no Ensino Fundamental e na Universidade

Memórias em Rede: a afetividade pela cidade sob o protagonismo de jovens na função de repórteres.	17
<i>Andressa Carreira Luzirão Mouta, Ivone Ananias dos Santos Rocha, Caroline Zandomenighe de Avelar, Susan Ribeiro Hortas</i>	

Dante Em Foco: um olhar sobre as <i>fake news</i> e o YouTube	34
<i>Adriano Leonel, Barbara Endo, Henrique Amaral, Valdenice Minatel, Verônica Cannatá</i>	

Jornal Klebinho em Ação: o protagonismo juvenil na produção de conteúdo em comunicação no ensino fundamental	50
<i>Camila Campos Costa, Heitor Antônio Gonçalves</i>	

Apropriação de estudantes do ensino superior sobre <i>fake news</i> - uma experiência pedagógica para a checagem de notícias	66
<i>Camila Venceslau Meira, Maria Cecília Fonçatti, Claudia Maria de Lima</i>	

Oficinas em colégios ocupados: relato e reflexão da prática educucomunicativa	82
<i>Gustavo Schmid Queiroz, Paulo Otávio Siqueira</i>	

Tensionamentos teóricos sobre a práxis educucomunicativa na participação juvenil em movimentos sociais.	96
<i>Araciele Maria Ketzer, Rosane Rosa</i>	

2. Protagonismo Juvenil e Experiências com a mídia Rádio

Rádio na escola: uma vertente da educomunicação proporcionando o protagonismo juvenil 111
Cristiana de Jesus Xavier

Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escolar 125
Edemilson Gomes de Souza, Ademilde Silveira Sartori

Educomunicação no IFRN: uma análise do protagonismo juvenil através da Rádio ROCAL 141
Edivânia Duarte Rodrigues, Geraldo Peregrino da Silva Neto, Ellen Cristini de Lima Moreira, Jerusa Vieira do Nascimento, Victor Batista da Silva

O jornal e a rádio como estratégia de educação cidadã no ensino médio de Jaciara: uma prática educacional 157
Elisângela Lopes Lima de Carvalho

Do Grêmio Mirim Estudantes de Ouro à Rádio Escola: o protagonismo como meio de conquista da democratização de espaços educacionais 175
Fátima Dias da Motta, Betânia Biancardi de Carvalho, Maria Aparecida Helmer

Educomunicação e protagonismo: experiência em educação pública a partir da Rádio Conexão MB 193
Gecilene Magalhães Marinho Barros, Thiago Almeida Barros, Analaura Corradi, Paulo Jorge Martins Nunes

3. Produção e análise de mídia na perspectiva da educomunicação: reafirmando o protagonismo infantojuvenil

A fotografia enquanto ferramenta educacional indutora de arte 209
Filomena Maria Avelina Bomfim, Sílvia Cristina dos Reis

O protagonismo juvenil na produção audiovisual e o letramento midiático: um mapeamento bibliográfico	223
<i>Glaucileide da Silva Oliveira, Agnaldo Arroio</i>	
O papel dos alunos em seu próprio processo educacional: produção de materiais audiovisuais e educação científica.	238
<i>Daisy de Brito Rezende, Tânia Cristina Vargas Sana, Luiz Guilherme Basílio Novaes, Agnaldo Arroio</i>	
A educomunicação como ativadora da participação infantil proposta pelo Marco Legal da Primeira Infância	254
<i>Daniele Próspero</i>	
Atendimento Educacional especializado (AEE) na educação infantil e educomunicação: relato de experiência	268
<i>Keila Aparecida Duarte Rufino, Vanessa Matos dos Santos, Diva Souza Silva</i>	
Educomunicação na infância: experiências, interações e protagonismo . . .	283
<i>Silvia Silva dos Santos</i>	
Projeto Educom.radio: uma prática educativa social	298
<i>Matheus Henrique Pinheiro Ribeiro, Rosana Maria Pires B. Schwartz</i>	
O Twitter como rede social na mediação dialógica entre alunos e professores	312
<i>Larissa Barreiros Gomes, Gislene Evangelista Rangel</i>	

4. Participação x Vulnerabilidade Social, o protagonismo da Educomunicação

Alteridade, diálogo e participação nos contextos das práticas educacionais	331
<i>Lilian Romão</i>	
Comunicação para mobilização social: o jovem como multiplicador de causas de organizações do terceiro setor	345
<i>Natália dos Santos Gonzales</i>	
Periferia de São Paulo aos olhos dos jovens educadores.	361
<i>Natalia Francisca da Silva</i>	

Casa Lar Amar é Simples – o papel da educomunicação em contextos de vulnerabilidade social.	368
<i>Sabrina Kelly da Silva, Tatiana Maria da Silva</i>	
Um diálogo entre a educomunicação e a ciência cidadã: possibilidades do trabalho com jovens de uma comunidade quilombola no interior da Bahia	384
<i>Rejâne Maria Lira-da-Silva, Mariana Rodrigues Sebastião, Simone Terezinha Bortoliero, Mariana Menezes Alcântara</i>	
Protagonismo juvenil e participação cidadã: um estudo sobre a Rede Desabafo Social	400
<i>Franciele Viana da Cruz</i>	

5. Experiências docentes em projetos educucomunicativos que estimulam o protagonismo dos estudantes

Quadrinhos que falam: oficinas educucomunicativas estimulando a expressão gráfica no ensino médio	414
<i>Marciel Aparecido Consani, Natália Rosa Muniz Sierpinski</i>	
Educação musical e educomunicação: Um estudo midiático-musical.	431
<i>Eduardo Assad Sahão</i>	
Educação física escolar & cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio.	444
<i>Rafael de Gois Tinôco, Alison Pereira Batista, Allyson Carvalho de Araújo</i>	
Televisão e aprendizado: um estudo de caso sobre o uso da televisão por crianças da educação fundamental.	459
<i>Raiane Livia Bezerra de Lima</i>	
Semiárido em tela: processos educucomunicativos na produção de documentários sobre convivência	475
<i>Raquel da Silva Santos, Sandra Raquew dos Santos Azevedo</i>	
Movimentos de consumo: a influência das revistas Atrevida e TodaTeen e capas produzidas por jovens alunos em uma pesquisa em ambiente escolar	494
<i>Robson da Silva Constante, Saraí Patrícia Schmidt, Ana Luiza Carvalho da Rocha, Lucas Graeff</i>	

6. Mídia para a liberdade da voz: protagonismo de jovens educadores - Expressão Comunicativa por meio da Arte e de Tecnologias

O protagonismo do aluno no design de tecnologia educacional e a questão da autonomia social 518
Delfina Cristina Paizan

Análise do protagonismo discente na agência de conteúdo experimental "Senac em Movimento" à luz das Literacias de Mídia e Informação (MIL) . . 533
Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti, Nelson José Urssi

De jovem para jovem – a experiência de universitários na implantação de rádios em escolas públicas no interior de São Paulo. 549
Ioná Piva Rangel, Maria Elisabete Rabello

Liberdade na voz: um paralelo entre a oralidade e a poesia marginal do Slam Resistência 561
Jhyenne Yara Gomes Santana, Adriana Cristina Omena dos Santos

Você é o que você compartilha? Um relato de experiência sobre a produção monográfica no ensino médio 575
Juliana Pádua Silva Medeiros, Aline Bertola Adorno

O potencial educacional do Teatro do Oprimido: a experiência do projeto de extensão "Reflexão Crítica em Cena" 588
Lidiane Maria da Silva Trajano

Juventude e universo literário: aproximação pela educação. 603
Lucia Helena Vieira Caetano

A relação dialógica na Cultura Maker. 620
Rodrigo Assirati Dias, Lucas Marco Loureiro, Sandra Maria Rudella Tonidandel, Valdenice Minatel Melo de Cerqueira, Verônica Martins Cannatá

7. Protagonismo dos jovens na gestão das tecnologias e nas práticas de formação

A vez e a voz do Comitê Gestor Discente de Tecnologia do Colégio Dante Alighieri 634

<i>Valdenice Minatel Melo de Cerqueira, Celise Monteiro França Correia, Marina Martins Malheiros, Vinícius Andreotti Segala, Verônica Martins Cannatá</i>	
Educom.geraçãocidadã e sua gestão democrática	650
<i>Adriano Augusto Vieira Leonel, Andressa da Cruz Caprecci, Hildenor Gomes dos Santos, Lucilene Varandas, Verônica Martins Cannatá</i>	
Preparando Para o Futuro - ONG Sonhar Acordado: um possível projeto educ comunicativo	672
<i>Kellen Messias de Melo</i>	
Educomunicação com Curumim - uma parceria Núcleo PauBrasil e Sesc Osasco	688
<i>Regina Márcia Tavares Vasques</i>	
Narrativa de educação na construção de uma identidade escolar por jovens na EFAL.	700
<i>Rosângela Dória Lima, Daniel Brama Nascimento de Carvalho, Ronaldo Nunes Linhares</i>	

8. Protagonismo Infantojuvenil na cultura digital e a educação midiática

As mídias como ferramenta para inovação na educação escolar	717
<i>Bárbarah Carolina Soares da Silva Costa Gomes, Gleides Ander Nonato</i>	
A geração digital e a educação midiática	732
<i>Rose Mary Kern Martins, Diva Souza Silva, Lília Maria Guimarães, Vanessa Matos dos Santos</i>	
Empreendedorismo social e protagonismo juvenil: articulações da interface comunicação/educação no discurso da Quiron Educação	746
<i>Sarah Hiratsuka Rezende</i>	
“Escola na Tela” O protagonismo juvenil como um elo entre educação e o Programa de Ensino Integral (PEI)	760
<i>Laerte de Sousa Santos</i>	

Mais além do virtual: a escolha profissional de adolescentes que vivem à margem da cultura digital	773
<i>Vanina Costa Dias, Nádia Laguardia de Lima</i>	
A Educomunicação na formação e as Metodologias Ativas: caminhos possíveis de intervenção	787
<i>Verônica Martins Cannatá, Lilian Bacich</i>	
Competência midiática e os desafios para a formação profissional	802
<i>Eliana Nagamini</i>	
Riscos e sustentabilidade educacional no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação	817
<i>Stela Conceição Bertholo Piconez, Josete Maria Zimmer, Maria de Fátima Serra Rios</i>	

PREFÁCIO

O esperar do protagonismo juvenil na educomunicação

Raíja Maria Vanderlei de Almeida

É preciso ter **esperança**, mas ter **esperança** do **verbo** esperar; porque tem gente que tem **esperança** do **verbo** esperar. E **esperança** do **verbo** esperar não é **esperança**, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir. Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire

Caro leitor, é com muito prazer que escrevo essas linhas que têm a pretensão de levá-lo a uma breve experiência do que vem pela frente nas próximas páginas. O que vou contar a você nada mais é que um breve relato de uma pequena parte de uma grande jornada. A jornada da Educomunicação. Uma jornada que usa o verbo *Esperançar*.

Se hoje estou aqui é porque outros corajosos, audaciosos e teimosos profissionais e pesquisadores da Educomunicação deram o primeiro passo. São nossos heróis, nossos mitos, nossas esperanças por um mundo melhor. Teimosos de esperança, esperançosos por um mundo melhor.

Não é uma mera coincidência que no ano das comemorações do centenário de Paulo Freire estejamos fechando um ciclo de 4 publicações frutos do II Con-

gresso Internacional de Comunicação e Educação e do VIII Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizados na USP, em novembro de 2018. Ouso pensar nesses quatro volumes como quatro pilares onde a Educomunicação tem se estruturado, pois as centenas de artigos que os compõem, refletem sobre o fazer e o pensar educamunicativo durante essas duas décadas que separaram o I e o II Congresso Internacional de Comunicação e Educação tão marcantes para a trajetória mundial da Educomunicação. E todos os quatro volumes estão disponibilizados para você no site da ABPEducom (<http://www.abpeducom.org.br>) na esperança que cada vez mais pessoas como você leiam sobre esses esperançosos da Educomunicação.

O primeiro volume, intitulado *“Educomunicação, transformação social e desenvolvimento Sustentável”*, teve a organização de Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana e Paola Diniz Prandini. O segundo e o terceiro volume, organizados por Ismar e Claudemir tem como título, respectivamente, *“Educomunicação: caminhos entre a pesquisa e a formação, no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação”* e *“Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a Formação de seus Profissionais”* e por fim, chegamos na publicação do quarto e último volume intitulado *“O protagonismo infantojuvenil nos processos educamunicativos”*, organizados com muito carinho por mim e Claudemir Viana.

Neste quarto volume *“O protagonismo infantojuvenil nos processos educamunicativos”*, reunimos 53 artigos que transitam sobre a temática do protagonismo infantojuvenil em diversas experiências e processos educamunicativos e para facilitar sua leitura e busca por temas de seu interesse, eles estão organizados em 8 capítulos descritos a seguir.

O primeiro trata do *Protagonismo por meio da Educomunicação no Movimento Social, no Ensino Fundamental e na Universidade*, em seis artigos que abordam desde a relação entre a produção de conteúdo jornalístico, o desenvolvimento de um olhar educamunitativo sobre as Fake News, até a participação juvenil em movimentos sociais.

O segundo reúne artigos em torno do *Protagonismo Juvenil e Experiências com a mídia Rádio*. Aqui são relatadas diversas experiências educamunicativas ten-

do o rádio como principal meio de expressão do protagonismo juvenil dentro do ambiente escolar proporcionando uma educação cidadã no ensino fundamental e médio em várias partes do Brasil.

No terceiro capítulo reunimos os artigos que tratam da *Produção e análise de mídia na perspectiva da educomunicação: reafirmando o protagonismo infantojuvenil*. Temos artigos que abordam sob diferentes aspectos, desde a infância até a juventude, sobre como as diversas linguagens artísticas e midiáticas contribuem para uma prática educativa inclusiva e dialógica, seja pela fotografia, redes sociais, produção audiovisual e educação científica.

Em seguida, o quarto capítulo vem tratar de um tema delicado que é a relação entre *Participação x Vulnerabilidade Social, o protagonismo da Educomunicação*, onde são abordados temas como a construção de direito à participação e da comunicação, a mobilização social e os jovens na periferia. Trazemos aqui uma reflexão sobre o papel da educomunicação no contexto de vulnerabilidade e desigualdade social entre os jovens, e como o protagonismo juvenil e a participação cidadã podem mudar realidades através da educomunicação.

No capítulo seguinte, resolvemos reunir *Experiências docentes em projetos educomunicativos que estimulam o protagonismo dos estudantes*, sejam através de quadrinhos, música, educação física, consumo, bem como a relação entre televisão e aprendizado em diferentes contextos, seja com crianças, seja na produção de documentários sobre o semiárido.

Lembrando Paulo Freire, trouxemos para este sexto capítulo o tema *Mídia para a liberdade da voz: protagonismo de jovens educomunicadores - Expressão Comunicativa por meio da Arte e de Tecnologias*, aqui reunimos artigos em torno dos jovens e suas formas de expressão comunicativas através das artes e suas tecnologias, trazendo uma reflexão sobre como os jovens lidam com a liberdade e a responsabilidade de comunicação e expressão artística.

Falando em responsabilidade, no sétimo capítulo reunimos artigos que relatam e refletem sobre construção de identidade e o *Protagonismo dos jovens na gestão das tecnologias e nas práticas de formação*, desde comitês discentes, gestão democrática em projetos educomunicativos no Educom.geraçãocidadã, em ongs, núcleos, escolas e até o Sesc Osasco.

Chegando ao fim, o oitavo e último capítulo trata da relação entre o *Protagonismo Infantojuvenil na cultura digital e a educação midiática*. Aqui tratamos de um tema extremamente atual e importante nestes tempos cada vez mais digitais, pois precisamos discutir sobre as relações entre esta geração digital e a educação midiática, ainda mais no contexto escolar. As competências midiáticas no desenvolvimento do protagonismo juvenil e as práticas educacionais.

A você leitor, fica o convite para mergulhar nesta jornada educacional, vivendo e revivendo junto conosco essas experiências vividas por outros, refletindo em cada texto sobre como estamos, como evoluímos e como seguimos os passos daqueles que com sua ousadia, amor e luta elaboraram os fundamentos da educação.

Cada passo que damos nesta jornada, hoje já bem mais movimentada, teve outros passos abrindo trilhas para que, hoje, tenhamos uma estrada que leva cada vez mais a vários lugares.

Assim, esperamos que esta publicação ofereça subsídios, como também sirva de motivação, para a continuação das discussões em torno da contribuição da Educação para o *Protagonismo infanto juvenil, Processos Educacionais, Participação cidadã, Rádio e jornal escola, Letramento midiático, Produção audiovisual, Arte-educação, Cultura digital*, que são algumas das palavras-chave que te convidam a uma leitura e compartilhamento de saberes e experiências.

Gostaria de ressaltar que tudo isso foi pensado e planejado antes dessa tal pandemia do Covid-19 assolar nosso planeta. Ainda vivíamos um outro mundo com um pouco menos de dor, perdas e sofrimento. Em nome de todos os educadores, ousar dizer que somos teimosos de esperança, esperança por um mundo melhor. Posso dizer que essa obra, fruto da realização do II Congresso Internacional de Comunicação e Educação e do VIII Encontro Brasileiro de Educação, foi concebida e produzida antes da pandemia, antes de tanta dor, de tanto medo, de tanta insegurança, de tantas perdas e que, apesar disso tudo, somos teimosos, teimosos de esperança, e conseguimos, agora, concluir esta etapa de organização e publicação de quatro ebooks decorrentes daqueles eventos de 2018, mesmo em tempos de pandemia do COVID-19 E como Paulo

freire, esperamos através da educomunicação para a renovação e transformação para um mundo um pouco melhor.

Fica aqui nosso pesar por todas as vidas perdidas na pandemia, inclusive a de importantes teóricos e pensadores que iluminavam nossas mentes, nossas pesquisas e nossas práticas. Mas fica aqui também nosso ato de teimosia, esperando e transformando esse mundo com amor e luta, com Educomunicação.

Esperamos que nosso esperar aqui narrado e ofertado a você ajude a sonhar, agir, transformar este mundo num lugar melhor.

Boa leitura, boa jornada, bom esperar.

Raija Almeida

1

Protagonismo por meio da Educomunicação no Movimento Social, no Ensino Fundamental e na Universidade

Memórias em Rede: a afetividade pela cidade sob o protagonismo de jovens na função de repórteres

Andressa Carreira Luzirão Mouta
Ivone Ananias dos Santos Rocha
Caroline Zandomenighe de Avelar
Susan Ribeiro Hortas

Introdução

Uma cidade é construída a muitas mãos. Homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos são a engrenagem para o seu desenvolvimento, o cerne de sua história. Uma cidade tem seus acontecimentos notáveis sublinhados nos livros, destacados em anais e, de tempos em tempos, resgatados nos noticiários conforme calendário oficial de datas comemorativas. Mas, uma cidade esconde a riqueza de seus pormenores, suas minúcias e particularidades, aspectos do cotidiano não menos importantes que os grandes feitos. São os chamados micro-comportamentos (BOSI, 2003) que, marcados na memória afetiva individual e impregnados de valor cultural imensurável, revelam a natureza humana e suas idiossincrasias. Mostram os costumes, as tradições, os hábitos, enfim, a cultura popular e o patrimônio cultural imaterial de um lugar.

A história de um lugar está em cada edificação, paralelepípedo, avenida, rua, em cada esquina. A história de uma cidade e a trajetória de cada pessoa que nela habita se entrelaçam e se relacionam. Na singularidade do sujeito em seu cotidiano aparece sua relação com o lugar onde ele está. Seja nas ruas, sejam as pessoas com quem contracenam, a arquitetura e o espaço que compõem este cenário de sua passagem e de sua permanência. Um lugar está na memória afetiva de quem nele vive – tem cheiro, som, feição, circunstância.

Aquela ‘velha’ rua daquele bairro, antigamente era fechada para uma festa junina. A comunidade se reunia para dançar quadrilha. Tinha fogueira, comida típica e até casamento. Anos se passaram, as crianças cresceram; os adultos, senhores; alguns mudaram de endereço; outros se foram. No lugar daquele velho chalé, um prédio. Do paralelepípedo, o asfalto liso - traços de modernidade. O que está na memória individual do habitante de uma cidade? O que esconde e o que revela essa memória? Antigos habitantes, naturalmente, colecionam histórias e, talvez, não tenham a percepção da riqueza que há nelas, o que há nos detalhes – dimensão mais fácil ao olhar distanciado. Eles são a memória da família, da sociedade e tem aqui uma função social estratégica: contar suas vivências, relacionadas ao lugar onde vivem, a moradores mais jovens, como um legado às novas gerações sobre os aspectos mais íntimos do cotidiano.

A memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura. (BOSI, 2003, p. 15).

E o que se estabelece na relação de troca entre uma pessoa jovem e outra mais velha, quando uma conta à outra sua história? Quais os valores transmitidos? O idoso tem muito a contar - e a ensinar. A criança e o jovem ensinam, sem dúvidas, mas, principalmente, evocam esperança. As marcas do tempo denotam experiências somadas, enquanto a pele lisa e o olhar curioso mostram um coração aberto a experimentar. Velha e nova configuração de uma cidade se deparam juntas, frente à frente, não como um espelho, porque jamais a imagem

será a mesma. Mas para juntas se entenderem, se respeitarem, se valorizarem, se preservarem.

Não se trata de uma apologia ao velho ou ao novo. Mas pode esbarrar na nostalgia, na saudade, por que não? E por que não também dizer que o novo se configurou melhor? No entanto, o escopo aqui é a partilha de histórias vividas ou presenciadas em um lugar: os bairros da cidade de Santos-SP. Porque ao contar vivências e o que se extraiu delas mantém-se o tempo passado vivo, presente, circulante, replicado, transformado.

Histórias de aspectos do cotidiano revelarão significados sob a ótica de quem conta - quem viveu ou testemunhou a ação em seus diferentes contextos e épocas. Quem ouve também terá sua ótica e, na escuta, poderão aparecer ressignificados, novos sentidos sobre um lugar – uma edificação, via, rua, esquina. Porque a cidade se transforma, os cenários mudam, as ruas e as avenidas se modificam. Alteram-se os aspectos, as estruturas, o modo de vida, a gente toda.

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes (BOSI, 2003, p. 61).

O antigo e o moderno não se sobrepõem entre si, se complementam, são necessários no próprio processo efêmero da vida que segue. No contexto contemporâneo, Santos se modifica, bem como sua gente. Documentar as ‘minúcias’ de seus habitantes – os fragmentos de histórias de pessoas comuns, anônimas -, não registradas em livros e jornais, é preservar a cultura de um povo, seu jeito singular de viver. A arquitetura da Cidade também carrega histórias particulares que não foram contadas. Revelar isso é preservar o valor afetivo intrínseco de uma pessoa a uma cidade, algo que só a memória humana é capaz de proporcionar.

O projeto, a metodologia

O projeto consiste na produção coletiva de um livro-memória digital interativo sobre peculiaridades de Santos-SP, a partir de narrativas de antigos moradores,

coletadas por estudantes da rede municipal de ensino, traçando uma cartografia afetiva da Cidade. Sob a perspectiva da Educomunicação, campo de intervenção social que propõe a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, a iniciativa propõe a interação social de munícipes acima de 50 anos e alunos do Ensino Fundamental II, entre 11 e 14 anos, propiciando troca cultural, partilha de saberes, aprendizado mútuo e encontro de gerações.

Figura 1: Oficina do projeto Memórias em Rede



Com o auxílio de um celular, alunos gravam depoimentos dos colegas sobre suas 'notícias' pessoais. Fonte: Arquivo do projeto.

A proposta de trabalho colaborativo, que dialoga com as áreas de intervenção da Educomunicação denominadas 'Pedagogia da Comunicação', 'Produção Midiática' e 'Gestão da Comunicação', tem como intuito abordar diversos aspectos da relação sujeito-cidade, valorizando a memória afetiva individual e coletiva do santista. O que importa: o olhar subjetivo, a recordação individual, a lembrança da experiência vivida, a inter-relação da história pessoal com a história de desenvolvimento da Cidade. Nesse sentido, os mecanismos de comunicação, como o rádio, a TV, a internet, unidos à linguagem verbal, são os principais aliados para os vários discursos que prevê este projeto. Bakhtin (1984) já alertava para o fato de que a linguagem verbal não se constitui uma homogeneidade em si mesma, ela se diversifica e cumpre seu papel com as interações entre indivíduos, os quais, juntos, constroem seus gêneros de discursos.

O projeto, nesta primeira fase, contempla duas escolas da rede municipal de ensino da Região Central, marco do início do povoamento e do desenvolvimento da Cidade e zona de vulnerabilidade social. São elas: UME Avelino da Paz

Vieira, localizada no bairro Vila Nova, e UME Mário de Almeida Alcântara, no bairro Valongo. Envolve 15 estudantes de cada unidade de ensino, que farão entrevistas com 60 munícipes acima de 50 anos, totalizando participação direta de 90 pessoas na construção de ecossistemas comunicativos colaborativos. O projeto entende a diversidade humana, em todos os seus aspectos (biológico, cultural, político e social), como condição essencial e enriquecedora na construção coletiva de um livro que pretende revelar histórias pessoais da relação sujeito-cidade por meio da memória. Memória essa que apresentará as mais diversas percepções da vida cotidiana sob a ótica da própria heterogeneidade do público envolvido. Desta forma, a participação estudantil é universal, aberta e voluntária. Na mesma condição participarão antigos moradores, considerando as distintas percepções sobre a cidade da pessoa com deficiência física e/ou intelectual ou não.

As práticas educacionais, iniciadas no segundo semestre do ano letivo de 2018, no contraturno escolar, continuarão sendo desenvolvidas até que se inicie a etapa de organização do material para a produção do livro, à qual se insere a coleta de narrativas por meio de entrevistas realizadas pelos estudantes, sob coordenação e mediação de profissionais do campo da Educação. Entrevistas também terão acompanhamento e mediação dos profissionais mencionados e deverão ser feitas no local foco da história a ser narrada (praça, rua, edificação, residência), previamente conversado e combinado.

Assim sendo, o projeto tem a interação de 4 agentes sociais: munícipe-estudante - munícipe-antigo morador – educador – escola. Cada um com as seguintes atuações:

- **Munícipe-estudante:** apuração de potenciais fontes (personagens); entrevistas – ‘repórteres’; registro, por meio de foto/vídeo/áudio; produção de texto; produção de conteúdo para página em rede social; montagem do livro; apresentação do projeto em outras unidades e eventos.
- **Munícipe-antigo morador:** função social de contar histórias.
- **Educador:** mediador, provocador, observador; fará registro textual da experiência e registro fotográfico e de vídeo do processo.

- **Escola:** Incentivador; dá apoio na viabilização do projeto; participa e acompanha de perto o processo.

Inseridos na era tecnológica em que o cidadão comum também é produtor de conteúdo, alunos-repórteres, no exercício cidadão de 'brincar de ser jornalista', serão coautores do livro digital interativo, produzindo trabalho documental de texto, foto, vídeo e áudio. Para isso, é proposto que cada 3 alunos entrevistem 6 moradores, alternando funções. A divisão de trabalho se dará da seguinte forma:

- Um dos estudantes redigirá redação acerca da história contada pelo antigo morador, o que extraiu da narrativa. Texto deve conter título. Material passará por revisão do educador e do professor referência da unidade de ensino;
- O segundo estudante fará foto e vídeo da entrevista, que serão inseridos no livro digital interativo;
- O terceiro aluno dará suporte à dupla;
- O projeto inclui o registro do processo de produção por meio de foto e vídeo (making of), a ser feito pelo educador, e produção de texto de autoria também do educador, com suas impressões acerca de cada entrevista feita entre aluno e antigo morador. O texto deve conter aspectos e sutilezas da experiência proposta; incluir aspectos importantes e/ou curiosos da história contada pelo morador, não inseridos na redação do aluno-repórter; e ainda breve informação sobre a história do bairro ou de algo mencionado na entrevista.

Objetivos gerais do projeto

- Valorizar a memória particular de anônimos moradores de Santos.
- Trazer ao conhecimento geral aspectos do cotidiano que marcam a memória afetiva do sujeito em relação ao lugar onde ele vive, impregnados de valor cultural, de tradições e costumes.
- Promover a interação social de munícipes acima de 50 anos e estudantes da rede municipal de ensino entre 11 e 14 anos.
- Promover o protagonismo de gerações.

- Desenvolver/resgatar o sentido de pertencimento no estudante-municípe e no idoso-municípe.
- Valorizar o local onde o estudante e o antigo morador estão inseridos.
- Envolver a comunidade escolar na construção coletiva do conhecimento.

Objetivos específicos do projeto

- Fomentar os princípios da Educomunicação, como o diálogo horizontalizado, o trabalho colaborativo e participativo, a livre expressão comunicativa dos envolvidos;
- Ouvir os estudantes, conhecer sua realidade e suas histórias, as histórias de sua família, ouvir e acolher suas opiniões e sugestões;
- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a escuta ativa;
- Revelar potencialidades;
- Promover a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento;
- Integrar a comunidade escolar das 2 escolas envolvidas.

Educomunicação

A partir do pressuposto de que etimologicamente comunicação significa tornar comum e que a educação é o ato de educar, guiar e conduzir, quando unidos os dois termos levam ao entendimento de que educar é (ou deve ser) comum a todas as pessoas. Se de um lado há “a educação gerindo a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social” (ANDRADE & SCARELI, 2012, p.2), de outro está “a comunicação incumbida de difundir as informações à população por meios diversos” (IDEM). Todavia, como tanto a educação quanto a comunicação não se estabelecem a partir de modelos únicos e prontos, não é tão simples implementar um processo de Educomunicação. É necessário que se adeque a “conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educamunicativo)” (SOARES, 2014, p. 17).

Assim é a Educomunicação, campo de intervenção social que sugere a inserção na educação de ecossistemas comunicativos, que prezam pelo diálogo e a criatividade e que entende a educação como um processo horizontalizado e contextualizado à realidade de quem a transmite e de quem recebe essa transmissão, tal como defende Paulo Freire. É possível que a complexidade resida no fato de que a educação mediática requer certo esforço na reformulação de um agir educativo, por seu caráter democrático, já que enxerga educando e educador em mesma linha decisória. Esse é um princípio defendido por Freire (2013, p. 29), para o qual “é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”.

A Educomunicação, tal como conceitua o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP), compreende “um excelente caminho para a renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES, 2011, p. 15). Trata-se de uma nova interface que alia as áreas correspondidas pela educação com as da comunicação.

O livro, a interatividade (produto do projeto)

O livro digital interativo será produzido pelos estudantes na última etapa, a partir de um projeto gráfico pré-estabelecido, e terá a convergência das diferentes mídias e linguagens – texto, foto e vídeo, reforçando assim o conceito da Educomunicação. Terá também audiodescrição e informações em Libras, ampliando o acesso ao conteúdo para pessoas com deficiência.

Terá a ‘cara’ e o vocabulário dos envolvidos no processo. Nele constarão a apresentação do projeto, o contexto das escolas, o histórico de Santos e as narrativas. Poderão compor o conteúdo imagens/sons que ilustrem a entrevista, fornecidas pelo morador e/ou a serem cedidas pela Fundação Arquivo e Memória de Santos. Também podem ser incluídas imagens da entrevista, como detalhes das reações do jovem e do antigo morador (jovem escrevendo; sua letra no papel; olhar emocionado do idoso; mãos etc), de forma a mostrar a relação jovem-idoso, novo-velho.

Será incluído um mapa afetivo ilustrado do território. Por exemplo, terá imagem ilustrada de um mapa do território, enfocando uma praça ou rua. Texto: “Aqui, ‘seo’ João se reunia com a molecada para jogar futebol na década de 70. A rua era fechada para a partida, que só terminava quando sua mãe o chamava para jantar”. Será apresentado em formato digital, disponível em versões desktop, mobile e kindle, e ficará disponível em um aplicativo, que poderá ser baixado em smartphones com sistemas operacionais Android ou iOS. Importante salientar que o título do livro será definido no processo, com a participação dos envolvidos.

O livro-memória digital ficará disponível para uso como fonte de consulta da comunidade escolar das unidades envolvidas no projeto, bem como em toda a rede municipal de ensino (total de 81 escolas), fomentando, na prática pedagógica, a interdisciplinaridade por meio do diálogo transversal. A pedagogia do projeto poderá ser replicada nas demais unidades de ensino da rede municipal de Santos e também para recortes de outros temas específicos, tais como: Memórias partilhadas dos portuários; Carnavais; Os canais; Futebol; entre outros, e ser incorporado na rede pública como uma prática pedagógica interdisciplinar das áreas de conhecimento de História, Geografia, Português e Ciências.

Parcerias

O projeto é uma realização do Instituto Devir Educom, organização não-governamental sem fins lucrativos, em parceria com a Associação de Pais e Mestres (APM) das escolas municipais Avelino da Paz Vieira e Mário de Almeida Alcântara, que integram a rede municipal da Secretaria de Educação de Santos. A iniciativa vai ao encontro da política de Educação Integral adotada pelo Município em consonância com a legislação federal e contribui para legitimar, ainda mais, Santos como Cidade Educadora, considerando, nas ações desenvolvidas, a escola como espaço comunitário e o território como espaço educativo, além do aprendizado vivencial e a formação de valores. E mais: a reflexão sobre o direito à cidade a todos os participantes.

O projeto Memórias em Rede conta com dois parceiros: Museu da Pessoa, de São Paulo, e Escola SuperGeeks, de Santos, além do apoio da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

Prevê ainda parceria com portais oficiais da Cidade e de instituições ligadas às áreas de memória, cultura, comunicação e educação, para disponibilização do livro digital.

Santos, cidade educadora

Santos destaca-se no contexto histórico, político e cultural do Brasil por suas várias características. Localizada no litoral sul, a 72 quilômetros de São Paulo, tem população estimada de 434.742 habitantes, segundo o IBGE (dados de 2017), e é cidade polo da Região Metropolitana da Baixada Santista formada por nove municípios. É marcada por acontecimentos e personalidades notáveis nas mais diferentes áreas – política, cultural, esportiva, urbanística, portuária - que contribuíram, ao longo do tempo, para seu desenvolvimento e para sua projeção no mundo. A Cidade também já foi palco de fatos históricos que motivaram o crescimento do País, inclusive a sua Independência. Possui o maior porto da América Latina e tem proximidade com São Paulo. Foi e é porta de entrada de imigrantes, muitos deles fixando-se em Santos, como os portugueses. É uma Cidade de muitos brasileiros que viram em suas terras oportunidades para uma vida melhor. Reúne a diversidade de gente de toda parte, gente anônima, com afeto pela Cidade. Nesse sentido, o projeto propõe sublinhar a história pessoal de anônimos moradores, que dia a dia também contribuem para o seu desenvolvimento e que têm histórias de vida, pessoais, que perpassam a própria Cidade, a qual é composta por avenidas, ruas, becos, caminhos, praças, edificações, que adquirem sentidos e significados distintos para cada pessoa que nela habita ou transita.

A história que estudamos na escola não aborda o passado recente e pode parecer aos olhos do aluno uma sucessão unilinear de lutas de classes ou de tomadas de poder por diferentes forças. Ela afasta, como se fossem de menor importância, os aspectos do cotidiano, os microcomportamentos (...) Estes aspectos são abrangidos pelo que chamavam na Idade Média de “crônica” (não esquecer a raiz *chronos* = tempo), anedótica, tecida de pequenos sucessos, de episódios breves da família, de cenas de rua vividas por anônimos. As comunas medievais tiveram seus cronistas que narravam episódios agradáveis, pitorescos, enfim, aquilo que podemos chamar de crônica urbana. (BOSI, 2003, p. 13).

Na concepção de Cidade Educadora, título que o município de Santos carrega desde 2008, os diferentes espaços e atores de uma cidade são compreendidos como agentes pedagógicos que podem contribuir na formação de alunos para além dos muros da escola. Podem contribuir com o sentido de pertencimento, com a valorização da pessoa, do espaço e do patrimônio cultural que há nele, e com a preservação da identidade cultural, princípios que norteiam a carta das Cidades Educadoras.

Por tudo isso, o primeiro local escolhido para a implementação do projeto foi a Região Central, marco do início da povoação de Santos, por volta de 1540, da expansão e apogeu do café, hoje vista como uma zona de alta vulnerabilidade social.

O projeto também prevê a instalação de placas afetivas nos locais mencionados pelos antigos moradores durante as entrevistas concedidas aos alunos, valorizando ainda mais o território. Tais placas terão a indicação do nome do morador e do estudante, e também da história revelada sobre o local no contexto da relação afetiva sujeito-cidade.

O espírito contemporâneo - o *zeitgeist* - é marcado pela aceleração do tempo que, muitas vezes, deprecia a contemplação e a observação do espaço, do lugar. Impede a escuta ativa e o olho no olho frente à tecnologia. As gerações se distanciam e perdem em interação, o que poderia ser enriquecedor do ponto de vista educacional, cultural e social. Não obstante, o adulto/idoso, considerado imigrante digital, tem histórias e experiências acumuladas no repertório da vida, enquanto o jovem, nativo digital, tem curiosidade em sua essência e pode utilizar as ferramentas da Comunicação e da Tecnologia para construir e disseminar conhecimento, para pesquisar, investigar e difundir a riqueza do patrimônio cultural imaterial de uma comunidade, de um bairro, de um território, em uma produção coletiva de vida.

Processo de trabalho

O projeto, iniciado em agosto de 2018, prevê um processo de trabalho composto por 5 fases. É desenvolvido 1 vez por semana nas duas escolas, com a realização de oficinas educacionais de 1h30 de duração, no contraturno

escolar. No pré-planejamento estão inclusas oficinas de memória social, gêneros jornalísticos, produção textual, fanzine, fotografia, vídeo, youtube, edição de vídeos, rádio, internet, construção de páginas nas redes sociais, exibição de filmes, coletivas de imprensa, visitas a instituições museológicas, entrevistas com integrantes da comunidade escolar (outros alunos, professores, funcionários), familiares e antigos moradores do território, e produção do livro digital. Cabe ressaltar que as produções dos alunos (foto e vídeo) serão feitas com os recursos do celular.

Também está no escopo do projeto a formação de professores em temas pertinentes, como a cultura digital, a democracia, a transdisciplinaridade, a Educomunicação e a sustentabilidade. Neste momento, o projeto encontra-se na fase 2, conforme cronograma abaixo:

Fase 1 – Contato com a escola

- Sensibilização da comunidade escolar para o projeto e inscrição de estudantes; formação de professores; integração dos jovens e apresentação das atividades.

Fase 2 – Práticas educacionais

- Protagonismo dos alunos nas atividades do projeto tanto nas oficinas quanto nas redes sociais.

Fase 3 - Relação escola-comunidade

- Apresentação do projeto pelos alunos à comunidade escolar e aos moradores; identificação do território e das potenciais fontes; e agendamento das entrevistas.

Fase 4 - Coleta de dados / pesquisa / entrevistas

- Coordenação e pauta; interação aluno-morador antigo e entrevistas; mediação/ coordenação/ observação dos educadores; produção de textos/ revisão; decupagem e edição de vídeos e fotos.

Fase 5 - Projeto gráfico/ desenvolvimento do livro digital/ lançamento

- Layout, arquitetura e organização do material coletado (textos, fotos, vídeos, áudios); publicação e lançamento do livro digital, de sua versão impressa e do livro impresso com a sistematização do projeto.

Avaliação

Ocorre ao final de cada um dos encontros. Será permanente e construída com base nos seguintes aspectos: observação, reflexão, interação entre mediador e participantes, autoavaliação de todos os participantes e dinâmicas lúdicas.

Resultados esperados

- Incentivo à leitura e à pesquisa;
- Maior senso de responsabilidade do aluno com a escola;
- Utilização das mídias digitais em benefício dos estudos e com senso de responsabilidade;
- Criatividade;
- Trabalho em equipe; respeito ao outro e respeito aos mais velhos;
- Desenvolvimento da escuta ativa;
- Melhor entendimento das disciplinas para sua formação;
- Valorização dos espaços públicos;
- Valorização da memória particular de anônimos moradores de Santos;
- Ampliação do conhecimento sobre a cultura do território e da Cidade;
- Mais interação social entre duas gerações;
- Protagonismo do jovem e reconhecimento de si no território;
- Sentimento de pertencimento no estudante-munícipe e no antigo morador;
- Envolvimento da comunidade escolar na construção coletiva do conhecimento.
- Diálogo horizontalizado, trabalho colaborativo e participativo;
- Livre expressão comunicativa dos envolvidos;
- Interdisciplinaridade das áreas de conhecimento;
- Integração da comunidade escolar das duas escolas envolvidas.

Resultados conquistados

Em dois meses de desenvolvimento do projeto – 3 de agosto a 5 de outubro - foram realizadas 8 oficinas voltadas à memória social e à comunicação. São elas: Quem somos nós? Meu nascimento, minha existência. Meu nome, minha identidade; Memórias da gente: Todo mundo tem memória; Quem conta um

conto aumenta um ponto?; Memórias da gente: Qual é a sua notícia?; Stop da Memória; Memórias da gente: Objetos e afetos; e Telejornal das memórias.

As oficinas voltadas à memória tiveram como objetivos conhecer as histórias de vida dos alunos para que eles reconheçam o valor de suas histórias e que, em etapa futura, também reconheçam e respeitem as histórias dos antigos moradores. O intuito também foi o de provocar a reflexão sobre o sentido de pertencimento e compreender o que é patrimônio material e patrimônio imaterial. Nas oficinas voltadas à comunicação, a finalidade foi refletir sobre a evolução da comunicação, o processo de comunicação e a comunicação como um direito humano. E também apresentar os critérios de noticiabilidade para que passem a ter uma visão mais consciente e crítica sobre a mídia em geral. A partir do conhecimento desses critérios de valores-notícias foi trabalhada a memória individual para que exercitassem a função de 'editores' de suas próprias histórias de vida, reconhecendo o seu valor.

Ratifica-se, em ambos os grupos, o contexto social de vulnerabilidade social em que vivem. Chama a atenção alguns enunciados que denotam estrutura familiar prejudicada, violência verbal e física e carência afetiva. É notória a necessidade de serem ouvidos e também a importância de desenvolverem a escuta. Algumas histórias pessoais que revelam o contexto de vida prejudicada foram relatadas nas oficinas de memórias social, quando cada participante descreveu sua Linha do tempo pessoal, quando narraram suas notícias pessoais e quando trouxeram objetos pessoais de valor afetivo - o chamado *objeto biográfico* (BOSI, 2003). Alguns estudantes carregam o rótulo de 'aluno indisciplinado' ou 'mau aluno' e, contrariando o estigma a ser desconstruído, eles vêm mostrando potenciais que serão melhor trabalhados e desenvolvidos no processo. Nativos digitais anseiam pelas oficinas de *youtuber* e mostram entusiasmo quando utilizados recursos da Tecnologia e da Comunicação nas oficinas.

Referências

ALMEIDA, L. B. C. *Projetos de intervenção em educomunicação*. Campina Grande/PB. Volume 16. 24 agosto, 2016.

BOSI, E. *O tempo Vivo da Memória – Ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Memória e Sociedade - Lembrança de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRUM, Eliane. *A vida que ninguém vê*. São Paulo: Arquipélago Editorial, 2006.

Coleção Tecnologias do Bairro-Escola. Comunicação Comunitária – Cidade escola Aprendiz.

_____. Pesquisa-ação comunitária – Cidade escola Aprendiz.

_____. Trilhas Educativas – Cidade escola Aprendiz.

CORTELLA, Mario Sérgio e DIMENSTEIN, Gilberto. *A era da curadoria – O que importa é saber o que importa! – Educação e formação de pessoas em tempos velozes*. Campinas-SP: Papyrus 7 Mares, 2015.

Educomunicação em movimento - *Núcleo de Comunicação Comunitária São Miguel no ar* / José Luiz Adeve ... [et al.]. – São Paulo, SP : Fundação Tide Setubal, 2012.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª edição, 2002.

_____. *Educação como pratica da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

IBGE. Panorama Santos. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/panorama>> Acesso em 18/set/2018

LOPEZ, Immaculada. *Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local*. São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008.

MEDEIROS FILHO, Barbané e GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-escola – Uma nova geografia do aprendizado*. São Paulo: Guia Editorial, 2005.

MORIN, Edgar Morin, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. tradução Eliane Lisboa. 5.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUSEU DA PESSOA. Tecnologia Social da Memória. 2009. Disponível em <http://www.museu-dapessoa.net/public/editor/livro_tecnologia_social_da_memoria.pdf> Acesso em 18/set/2018

NOGUEIRA, P. R. *Cidade Educadora – Cultura – Educação Integral*. De 07/jul/2015. Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/07/educacao-patrimonial-e-aprender-com-o-mundo-e-a-cultura-que-construimos/>> Acesso em 18/set/2018

SAYAD, Alexandre Le Voci. *Idade Mídia – A comunicação reinventada na escola*. São Paulo: Editora Aleph, 2011.

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

_____. *Educommunication*. São Paulo: NCE–ECA/USP, 2004.

_____. *Planejamento e avaliação dos projetos de comunicação*. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/131.pdf>

_____. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação*. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/72037>

Sobre os autores

Andressa Luzirão - É co-fundadora do Instituto Devir Educom e integra a equipe gestora do projeto Memórias em Rede. Mestre em Ciências da Comunicação, pós-graduada em Mídia, Informação e Cultura, e graduada em Jornalismo. Professora universitária desde 2014 e jornalista da Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Santos desde 2005. Já atuou como educadora nos Centros da Juventude da Secretaria de Assistência Social. É associada à ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação). Tem experiência no 3º setor, onde foi voluntária da Associação Projeto Tam Tam por 15 anos. Cidade: Santos-SP. E-mail: andressacluzirao@hotmail.com

Carol Avelar - É co-fundadora do Instituto Devir Educom e integra a equipe gestora do projeto Memórias em Rede. Formada em Jornalismo desde 2008, atua na Secretaria de Educação de Santos há mais de 10 anos, dos quais oito na Assessoria de Imprensa da Pasta. Já realizou trabalhos para veículos de comunicação locais, atuando em produção de televisão e jornais impressos. Também soma experiência na organização da Semana Municipal de Educação. Cidade: Santos-SP. E-mail: carol-zan@hotmail.com

Ivone Rocha - É co-fundadora do Instituto Devir Educom e integra a equipe gestora do projeto Memórias em Rede. Gestora de projetos em mídia digital, consultora pedagógica, professora universitária desde 2004 e coordenadora de cursos de pós-graduação. Mestre em políticas públicas, MBA em Tecnologia da Informação e formação em jornalismo. No 3º setor, foi diretora geral da ONG Movimento Voto Consciente e foi diretora de Comunicação da ONG Emperifa, empreendedorismo social na periferia. É associada à ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação) e pesquisadora da Intercom. Cidade: São Paulo-SP. E-mail: ivoneasr@gmail.com

Susan Hortas - É co-fundadora do Instituto Devir Educom e integra a equipe gestora do projeto Memórias em Rede. Formada em Rádio e TV. Tem curso de fotografia pelo IIF - Instituto Internacional de Fotografia. Atuou como produtora na Um mais Um. Trabalhou na TV Record como Opec - assistente comercial e produtora de ações de merchandising. Na Prefeitura de Santos está desde 2013, onde atua como produtora de vídeo e repórter fotográfica desde 2014. É associada à ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação). Também é bailarina clássica. Cidade: Santos-SP. E-mail: susanhortas@gmail.com

Dante Em Foco: um olhar sobre as fake news e o YouTube

Adriano Leonel
Barbara Endo
Henrique Amaral
Valdenice Minatel
Verônica Cannatá

O YouTube e a sala de aula

Prender a atenção dos alunos, que estão cada vez mais conectados, não é algo fácil para os professores. Essa nova geração de alunos já chega na escola com vivências do que compartilham na internet, seja por meio de sites de *streaming*, *videogames* ou *smartphones*. É, portanto,

perceber que, numa geração conectada, altamente ligada em infográficos e memes, não há a compreensão das relações entre os recursos gráficos e os elementos verbais [...]. Ao que parece, os alunos não relacionam a imagem com o texto: ou fazem apenas a leitura da imagem ou simplesmente a leitura do texto escrito, sem relacioná-los como conteúdos complementares.(CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2012, p.17)

De acordo com uma pesquisa¹ realizada pelo Media Lab da ESPM, 91% das crianças e adolescentes utilizam o YouTube de maneira frequente. Além disso, segundo o mesmo estudo, das 20 personalidades mais influentes no Brasil, metade era youtuber. Ou seja, o YouTube não é mais apenas uma forma de lazer, mas também uma nova maneira de influenciar (digitalmente) comportamentos e ações, além, é claro, de movimentar o cenário comercial, trazendo à tona a profissão de youtuber (produtor de conteúdo para o YouTube).

Dessa forma, o YouTube e todos os portais de vídeos online trouxeram para os alunos uma nova forma de absorver conteúdo por meio do uso da imagem, no qual o espectador não só aprende os conteúdos, mas, ao contrário, também pode ensiná-los das mais diversas formas. O YouTube, ao contrário da TV, pode ser democrático e personalizado, isto é, o espectador escolhe o que vai assistir, interage e, caso queira, também disponibiliza conteúdos. Aqui, profissionais e amadores estão juntos, em um mesmo ciberespaço.

Para entender a cultura popular do YouTube, não é proveitoso separar de forma distinta a produção amadora da produção profissional, ou práticas comerciais de práticas de comunidade. Estas distinções são baseadas em lógicas industriais (...) ao invés de entender como as pessoas usam as mídias no seu dia a dia, ou como o YouTube funciona de verdade como um sistema cultural. (BURGESS; GREEN, 2009, p.58, tradução nossa).

Tendo em vista tais particularidades, não há como negar que, além do conteúdo das diferentes disciplinas, também é necessário que a vivência dos alunos esteja inserida na escola. De acordo com Gava (2015),

É preciso lançar a mão destes importantes recursos audiovisuais tão presentes na vida dos alunos para ofertar aulas mais próximas das vivências dos mesmos, nos deparamos com outra forma de estar, ver e ser no mundo, a escola deve introduzir cada vez mais os recursos audiovisuais e midiáticos no seu contexto. (GAVA, 2015, p. 3)

1 **Geração YouTube.** Disponível em: <<http://pesquisasmedialab.espm.br/criancas-e-tecnologia/>>. Acesso em 02 ago. 2018.

Tal percepção é ainda mais endossada se estivermos cientes dos dados² disponibilizados pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil em 2017: 46% das crianças e adolescentes produzem e compartilham conteúdo na internet e 48% deles são imagens ou vídeos autorais em que as próprias crianças aparecem.

A partir de tais dados, entende-se que o uso do vídeo em sala de aula intensifica a interação entre os estudantes de maneira proveitosa, pois eles conseguem se identificar com o tema em questão. Silva e Oliveira (2010, p. 5) afirmam que a produção do vídeo para uso escolar proporciona o norteamento de várias habilidades necessárias para as crianças e adolescentes, tais como a comunicação, o pensamento crítico e a oratória.

(...) as experiências cinematográficas ou os filmes, propriamente ditos, favorecem a contextualização das aprendizagens de modo a considerar os mais diversos aspectos do educando (social, histórico, cultural, entre outros). (SILVA e OLIVEIRA, 2010, p. 6)

O uso do vídeo para fins educacionais, portanto, se dá pela atratividade e pela interatividade que as plataformas digitais podem oferecer. O saber torna-se dinâmico, e esse dinamismo possibilita o desenvolvimento crítico da pessoa.

O que se propõe a cada cidadão do futuro — e, portanto, a cada aluno e a cada professor — é não só consumir, mas também produzir. É não só produzir, mas também interagir. E deste modo, integrar-se em novas comunidades, criar novos significados num espaço muito mais alargado, desenvolver novas identidades (MELLO, 2002, p. 87-88).

Nesse contexto, a produção de vídeos desperta a criatividade do aluno e o estimula à construção de conhecimentos. Assim, a aprendizagem torna-se mais significativa e próxima do seu cotidiano.

2 TIC Kids Online 2017. Disponível em:< http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS> . Acesso em 18 out. 2018.

A questão das *Fake News*

Na atualidade, o termo *fake news* se popularizou mundialmente, o que se costuma atribuir às eleições estadunidenses de 2016. Entretanto, apesar da familiaridade com o termo, as notícias falsas são propagadas com uma velocidade cada vez maior. De acordo com uma pesquisa³ feita pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), as notícias falsas circulam 70% mais do que as verdadeiras na internet. As notícias falsas não nascem com o intuito de informar, muito menos de retratar a realidade dos fatos. Para Renner (2017), esse tipo de conteúdo nasce com o intuito de viralizar, arrecadar o maior número de curtidas e compartilhamentos, alcançando, assim, uma quantidade considerável de indivíduos.

Mas o que exatamente seriam as *fake news*? Eleita em 2017 como a palavra do ano pelo Dicionário Collins⁴, *fake news*, na tradução para o português, significa: “Informação falsa e em alguns casos sensacionalista apresentada como um fato, publicada e disseminada na internet.” De acordo com o jornal britânico *The Telegraph*⁵, *fake news* são notícias falsas que podem existir por cinco motivos: com o intuito de enganar o leitor; como uma tomada acidental de partido que leva a uma mentira; com algum objetivo escondido do público, motivado por interesses; com a propagação acidental de fatos enganosos; ou com a intenção de fazer piada e gerar humor.

Longe do jornalismo tradicional que apura os fatos, os produtores de notícias falsas criam e compartilham boatos sobre temas que, na maioria das vezes, são de interesse do público. Cabe, aqui, uma diferenciação entre interesse público e interesse do público. Na linguagem jornalística, uma notícia ganha caráter de interesse do público quando se restringe a uma camada específica da sociedade ou notícia local. O interesse público, por sua vez, interessa a nação como

3 *The spread of true and false news online*. Disponível em: <<http://dante.pro/st-c8rku>>. Acesso em 12 abr. 2018.

4 Significado de fake news. Disponível em: <<http://dante.pro/z538gkq>>. Acesso em 19 out. 2018.

5 *Fake news: What exactly is it*. Disponível em: <<http://dante.pro/j8eewb8>>. Acesso em 11 jun. 2018.

um todo. No caso das *fake news*, observa-se uma tendência ao interesse do público, uma vez que elas aparecem em maior quantidade em editorias como política e entretenimento.

Quanto mais se identifica com a notícia falsa, maior é a chance de o indivíduo ser afetado pelo conteúdo falso. Se o usuário não estiver atento, se não trabalhar o senso crítico e duvidar das coisas que lê, a chance de formar opinião a partir de uma notícia falsa é grande.

Quanto ao receptor, para o autor não existe uma decodificação universal, mas uma leitura diferenciada das classes populares, pois a audiência não é um corpo social homogêneo, já que a mensagem apenas adquire significação definitiva quando é consumida e reelaborada pelo público. (GROHMANN, 2009, p.9)

Um levantamento⁶ recente produzido pelo *dfndr lab*, o laboratório de cibersegurança da PSafe, mostra que os assuntos que lideram o compartilhamento de notícias duvidosas são atalhos para ganhar dinheiro de forma fácil e rápida, informações erradas sobre celebridades e notícias falsas sobre política. O levantamento aponta ainda que 4,4 milhões de notícias falsas foram detectadas no segundo trimestre de 2018, o que consiste em um aumento de 51,7% em relação ao primeiro trimestre deste ano. Além disso, uma pesquisa⁷ do Monitor de Debate Político no Meio Digital, da Universidade de São Paulo (USP), revelou que grupos de família costumam ser o principal vetor para a multiplicação de notícias falsas dentro do WhatsApp. Cabe, aqui, um adendo de que a própria plataforma já reconheceu o impacto social das *fake news* e vai investir US\$ 25 milhões⁸ para lutar contra a propagação de notícias falsas.

6 4º Relatório da Segurança Digital no Brasil. Disponível em:<<http://dante.pro/hua-fb8a>>. Acesso em 17 out. 2018.

7 Pesquisa inédita identifica grupos de família como principal vetor de notícias falsas no WhatsApp - BBC Brasil. Disponível em:<<http://dante.pro/ege5bdp>>. Acesso em 17 out. 2018.

8 YouTube investirá US\$ 25 milhões para combater fake news. Disponível em:<<http://dante.pro/zhymtuf>>. Acesso em 01 ago. 2018.

Os dados são alarmantes e a escola, como formadora de cidadãos conscientes, precisa se posicionar diante de tal situação. Nesse contexto, a questão que se coloca -- especialmente sob a ótica da escola, lugar de onde falamos -- é a de como transformar quantidade de acessos, de postagens e de troca de informações em qualidade de conhecimento e de processos de ensino e aprendizagem, e, nesse sentido, como melhorar a interação na tríade professor-conhecimento-aluno (sem pensar nessa relação como algo linear, e sim circular).

Em outras palavras, como fica a escola frente a tudo isso ou dentro de tudo isso? Para ajudar nessa reflexão, buscamos em Alvin Toffler, que, em seu livro *Powershift*, aponta para o fato de o poder estar baseado no conhecimento. Fica evidente que, em tempos de internet e de redes sociais, o conhecimento ou parte dele está sendo construído e conquistado a partir das trocas de informações e conteúdos elaborados com base em diferentes contextos e referenciais, que, por sua vez, provêm de diferentes indivíduos.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição secularmente reconhecida como espaço privilegiado para a construção e apropriação do conhecimento -- e que tem como um dos principais papéis o de empoderar os alunos em relação à cidadania, ao desenvolvimento social e humano e à produção de bens culturais --, precisa também discutir o impacto das redes sociais, questionar e proporcionar vivências relacionadas a esse universo, sob pena de alargar ainda mais o fosso abissal que separa a vida escolar e a vida cotidiana.

Como unir *fake news* e YouTube por meio da educomunicação?

Em 2018, foi realizada uma abordagem diferenciada no curso de educomunicação e letramento midiático do Colégio Dante Alighieri, a Dante Em Foco. Cabe aqui lembrar que o curso visa à experimentação das diferentes plataformas audiovisuais, bem como à análise crítica dos meios de comunicação. Ou seja, trata-se de uma oficina de educomunicação, consolidada pelo conjunto de ações destinado a:

integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de

colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular); criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos) e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas [...]. (SOARES, 2004, p.1)

Nesse contexto, a Dante Em Foco segue a linha do pensamento de Silva (2002) a respeito da leitura crítica, linha segundo a qual é preciso tratar as diferentes vertentes de um mesmo fato.

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou se quiser, os múltiplos lugares ideológicos – discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos. (SILVA, 2002, p. 30).

Ainda de acordo com Silva (2002), vale ressaltar que a criticidade é também uma maneira de expressar a cidadania e o posicionamento ideológico de cada indivíduo. O leitor com grande capacidade de reflexão tem benefícios que vão além do aprimoramento de sua criticidade: ele se torna capaz de transformar esse olhar mais “ácido” em questionamentos que, posteriormente, se desenvolvem em hipóteses ou até mesmo em posicionamentos diferenciados mediante os fatos.

Santos (2007) afirma que é preciso “ensinar técnicas, mas aplicar conceitos que contribuam para formar um profissional mais consciente de seus atos e de seu papel no contexto social”. Para o autor, o exercício acadêmico deve ultrapassar os limites das técnicas ensinadas em sala de aula e, dessa forma, contribuir para transformar o jovem em um profissional mais crítico e com visão próxima da realidade.

Para isso, a proposta de planejamento deste ano para a turma que atende alunos de 5º a 7º ano abordou a questão das produções para o YouTube, uma vez que, segundo pesquisa do Media Lab da Escola Superior de Propaganda e

Marketing (ESPM), o Brasil é o segundo maior consumidor de vídeos da plataforma e, além disso, dos 100 canais mais vistos no país, 36 deles têm conteúdo direcionado ou consumido por crianças de zero a 12 anos. Dessa forma, a questão da análise crítica da mídia aliou-se ao estudo dos diferentes formatos produzidos para a plataforma do YouTube.

A isso somou-se, ainda, outro fator de grande relevância na sociedade atual: a questão das chamadas *fake news*, ou notícias falsas, que são disseminadas de maneira rápida pelos diferentes canais de comunicação, sobretudo pelas redes sociais. De acordo com estudo⁹ realizado pelo MIT, Instituto de Tecnologia de Massachusetts, as notícias falsas se espalham 70% mais rápido que as verdadeiras e alcançam muito mais gente. Era preciso, portanto, unir a realidade vivenciada pelos alunos à principal forma de comunicação entre eles.

é necessário pensar em novos letramentos, que, entretanto, incluem todos os tipos de mídia, inclusive o “velho” jornal impresso. Hoje, não basta que o aluno seja alfabetizado; ele tem que estar preparado para deparar-se com qualquer tipo de mensagem e saber dar tratamento e interpretação adequados a cada um. (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2012, p.18)

De acordo com o texto final da BNCC¹⁰, homologado no final do ano passado, o estudo das fake news deve estar presente no componente curricular de Língua Portuguesa e fará parte dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental – Anos finais (6.º a 9.º anos), no qual o aluno é visto como protagonista da cultura digital. Nessa etapa do processo de ensino-aprendizagem, a base curricular prevê que é fundamental ampliar o contato dos estudantes com os diferentes gêneros textuais dentro dos campos artístico-literário, estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, assim como no campo de atuação da vida pública e pessoal.

9 *The spread of true and false news online*. Disponível em: <<http://dante.pro/zc-q6wrb>>. Acesso em 02 ago. 2018.

10 Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 11 jun. 2018.

A sequência didática

Durante uma sequência didática que contemplou, ao todo 6 aulas, explicou-se, primeiramente, o que eram as *fake news*, o impacto político-social delas e as principais formas de propagação. Além disso, também foram abordadas quais seriam as principais estratégias de combate a elas e, ainda, a questão do *fact-checking* no Brasil. Foram mostrados exemplos de agências de *fact-checking* e como elas funcionam. Por exemplo, foram citadas as etiquetas da agência LUPA¹¹, a robô da agência Aos Fatos¹², a iniciativa da revista Veja¹³ e também a mais recente iniciativa do grupo Globo¹⁴.



Imagem 1: Durante a primeira aula, foi realizada uma sensibilização sobre o que eram as fake news e como poderiam ser identificadas. Foto: Barbara Endo

11 Entenda as etiquetas da Lupa. Disponível em: <<http://dante.pro/87wnbdf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

12 Fátima, a robô checadora da Aos Fatos. Disponível em: <<https://aosfatos.org/fatima/>>. Acesso em 18 set. 2018.

13 Me Engana que Eu Posto Disponível em: <<http://dante.pro/wu5yvpb>>. Acesso em 18 set. 2018.

14 Fato ou Fake Disponível em:<<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>>. Acesso em 01 ago. 2018.

Em uma segunda aula, foi apresentado aos alunos o formato tutorial, muito utilizado pelos *youtubers* mirins, o qual consiste em explicar, passo a passo, o funcionamento de algo ou, ainda, como fazer alguma coisa. Segundo Santiago (2013b), o tutorial é um gênero textual que visa à instrumentalização de todo e qualquer indivíduo que esteja envolvido em uma atividade que demande determinada prática para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como as redes sociais, por exemplo.

Com base numa percepção geral do que se entende fundamentalmente por gênero textual, podemos afirmar que o tutorial é um gênero, uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina. Nesse sentido, observamos que os tutoriais são caracterizados como textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. Para tanto, é utilizada uma linguagem permeada de termos (Santiago, 2013b, p. 37).

Nessa aula, os alunos puderam assistir a diferentes vídeos que exemplificam a proposta e, em seguida, realizaram a gravação de um tutorial, com temática livre, para fixação de conteúdo.



Imagem 2: Foi realizada uma sondagem com os alunos para entender o quanto eles sabiam sobre o formato a ser estudado. Foto: Henrique Amaral



Imagem 3: Para explorar o formato, os alunos criaram, primeiramente, vídeos sobre assuntos de interesse pessoal, como jogos e aplicativos de celular. Foto: Barbara Endo

Nas demais aulas, falou-se a respeito das *fake news* e de como elas afetam o cotidiano de diferentes pessoas, seja na esfera política, social, educacional ou emocional. A conversa iniciou-se abordando a importância delas nas eleições americanas, passou pela questão de boatos sobre crimes e acontecimentos diversos nas escolas e terminou na questão do compartilhamento sem checagem nos grupos de WhatsApp.



Imagem 4: Os alunos observaram como diferentes meios de comunicação retratavam um fato e como as fake news exploravam esses mesmos assuntos.

Foto: Adriano Leonel

Na sequência, pediu-se aos alunos que relacionassem tudo o que haviam aprendido ali, isto é, que unissem os conceitos sobre o formato tutorial aos conhecimentos sobre as *fake news*. A proposta, portanto, consistiu na produção de um tutorial com dicas de como reconhecer as notícias falsas. Assim, em grupos, os alunos produziram, primeiramente, roteiros para o vídeo a ser gravado.



Imagem 5: Os alunos puderam realizar pesquisas e começaram, em grupos, a pensar no roteiro do tutorial. Foto: Adriano Leonel

Em seguida, escolheram cenários de gravação e possíveis exemplos para que a informação ficasse bastante objetiva e pudesse ajudar outras crianças na mesma faixa etária. Depois disso, os estudantes gravaram os tutoriais no estúdio móvel da TV Dante. A ideia aqui era trazer a espontaneidade dos alunos para o vídeo, a fim de que a linguagem pudesse se aproximar do contexto com o qual eles já estão acostumados.



Imagem 6: Durante a gravação, foi possível trabalhar a oralidade e também a postura dos alunos para atingir o público desejado. Foto: Barbara Endo

Após a gravação dos tutoriais, era hora de editar o material. Assim, com o auxílio de aplicativos de edição para iPads, os alunos puderam selecionar as principais partes da produção e acrescentar elementos informativos que haviam sido pesquisados previamente durante a produção do roteiro. No final, os melhores vídeos foram publicados no canal da Dante Em Foco no YouTube¹⁵, podendo ser visualizados na *playlist Fake News*.



Imagem 7: Os alunos vivenciaram todo o processo de produção audiovisual: desde o roteiro até a edição. Foto: Barbara Endo

Considerações Finais

É possível dizer que projetos com este perfil inserem-se em uma perspectiva de práticas educacionais necessárias para que a escola capte a dinâmica dos espaços sociais, transformando-os em aprendizado para alunos e professores. Aliás, eis aí outro desafio que o YouTube e a consequente busca de um viés pedagógico colocam: gerações diferentes, muitas vezes com interesses antagônicos, se colocam lado a lado para aprender a fazer dessas redes muito mais do que espaços de relacionamentos virtuais e ferramentas de comunicação -- o que se busca é, também, transformá-las em ferramentas pedagógicas. Chegamos, então, a uma proposição no mínimo interessante: a de que os vídeos on-

15 Dante Em Foco. Canal no YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCvs1ncajvNHTsPvcPFTHicQ>>. Acesso em 02 ago. 2018.

line trabalhem com o conceito do pensamento crítico, muito importante para a escola e para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o meio transforma-se em mensagem, conforme antecipou Marshall McLuhan, em 1967, no livro “O meio é a mensagem”. Assim, ao encaminhar o trabalho pedagógico com a ajuda do YouTube, a mensagem que imprimimos nessa ação é a de uma opção clara não só pela colaboração, mas também pela criatividade e pela comunicação - os três “Cs” citados por Marilda Behrens no livro “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, de 2000. Tais elementos apontam para um novo paradigma no qual, além das habilidades tradicionalmente consideradas essenciais -- ou seja, a expressão verbal e escrita e o raciocínio matemático --, faz-se necessário também o desenvolvimento de novas habilidades ou talentos, como a fluência tecnológica e a capacidade de resolver problemas e de mobilizar os três “Cs” – comunicação, colaboração e criatividade.

Assim, falar em aprendizagem colaborativa significa falar de mudança para um paradigma que aproxime os alunos; significa falar de um processo educativo voltado para um contexto em que a coletividade e a interação (interesse público) sobressaiam-se à individualidade (interesse do público). Nesse novo referencial, professores e alunos atuam em parcerias por meio de processos de auto-organização, buscando acessar as informações, analisá-las, estabelecer articulações entre elas e elaborar, com autonomia, o conhecimento. O foco é mais voltado para a aprendizagem do que para o ensino. Desse modo, todos os sujeitos devem estar conciliados em um contínuo processo de “aprender a aprender juntos”. Usando as redes sociais e outras ferramentas de comunicação, importantes transformações culturais vão se efetivar à medida que os meios de utilização possibilitarem a alunos e professores pensar cada vez mais e melhor na construção de novos arranjos, nos quais meio e mensagem fiquem a serviço de uma escola indispensável para a sociedade contemporânea.

Tendo em vista que o Colégio Dante Alighieri tem buscado uma nova perspectiva com relação aos valores tradicionais da educação, a realização desse projeto educ comunicativo reforça a ideia de que o processo de aprendizagem não é unidirecional e desmistifica a ideia de que o papel da escola é somente prover

conteúdo. Esse momento vivido pela oficina, em particular, mostra que, após dez anos, cabe também repensar os projetos à luz da formação integral do aluno, uma vez que complementam o currículo prescrito.

Nessa linha, trabalhar as *fake news* em sala de aula é, portanto, uma forma de permitir que os estudantes compreendam e analisem corretamente as informações que recebem nas redes sociais e nos diferentes contextos em que estão inseridos. Para isso, esse tipo de notícia exige uma concentração maior no trabalho de interpretação de texto, seguida de um debate crítico sobre elas. A perspectiva do YouTube, nesse contexto, auxilia, portanto, na construção de valores que vão além da sala de aula, pois integram o cotidiano do aluno unindo formatos de entretenimento e lazer a questões contemporâneas e de grande relevância social. Além disso, há também uma outra questão: a produção de crianças e adolescentes para crianças e adolescentes gera empatia seja por meio da linguagem, do gênero ou do formato utilizado. Dessa forma, contribui-se para um exercício não somente comunicativo, mas também cidadão.

Referências

BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Editora Papirus, 2000.

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

CAPRINO, M. P.; PESSONI, A.; APARÍCIO, A. S. M. *Mídia e Educação: a necessidade do Multiletramento*. Disponível em <https://goo.gl/dB464m> . Acesso em 27 fev. 2017.

GAVA, F. G. *O vídeo e seu uso na sala de aula*. Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP - Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <<http://dante.pro/tb7x86x>>. Acesso em 18 out. 2018.

GROHMANN, R. N. *O receptor como produtor de Sentido: estudos culturais, mediações e limitações*. Revista Anagrama. Ano 2 - Edição 4. 2009

MCLUHAN, M. *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. New York: Bantam Books, 1967.

RENNER, N. *Mentiras deixam rastros*. Revista de Jornalismo ESPM/Columbia Journalism Review, São Paulo, p. 52-53, Jan./Jun. 2017.

SANTIAGO, M.S. *Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal* [tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2013b. 223 p.

SANTOS, F. *Prática e aprendizado - a importância da Agência Universitária de notícias como Jornal Laboratório na formação do jornalista*. Tese (Doutorado em Comunicação), USP. 2007)

SILVA, E. *Criticidade e Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, R. V. D.; OLIVEIRA, M. *As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano*. Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, 2010. Disponível em: < <http://dante.pro/v454nje>>. Acesso em 16 out. 2018.

SOARES, I.O. *Mas, afinal, o que é educomunicação?* Disponível em: <http://migre.me/pM0K7>. Acesso em 12 set. 2018.

TOFFLER, A. *Powershift: As mudanças do poder*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

ANEXO: Canais da oficina Dante Em Foco

REVISTAS FOCO - <https://www.colegiodante.com.br/publicacoes/revista-foco/>

E-BOOKS DANTE EM FOCO - <https://www.colegiodante.com.br/publicacoes/focados-book/>

FACEBOOK DANTE EM FOCO - <https://pt-br.facebook.com/danteemfoco/>

INSTAGRAM DANTE EM FOCO - <https://www.instagram.com/danteemfoco/>

CANAL NO YOUTUBE DA DANTE EM FOCO - <https://www.youtube.com/channel/UCvs1ncajv-NHTsPVcPFTHicQ>

TV DANTE (Webtv do Colégio Dante Alighieri) - <https://www.colegiodante.com.br/homedante/login.php>

O acesso a alguns vídeos, por questão de direitos autorais, é restrito à comunidade de pais, alunos e funcionários do Dante.

Jornal Klebinho em Ação: o protagonismo juvenil na produção de conteúdo em comunicação no ensino fundamental

Camila Campos Costa
Heitor Antônio Gonçalves

1- O início da jornada

Com aproximadamente três anos de existência e dois anos de reformulação, o Jornal Klebinho em Ação é um projeto de extensão universitária desenvolvido no âmbito do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE¹ sob coordenação de um professor² do Departamento de Ciências da Educação e de uma acadêmica de comunicação social. O projeto apresentou,

-
- 1 LIFE/UFSJ: Laboratório de uso comum das licenciaturas da UFSJ tendo como um dos objetivos uma formação contextualizada de qualidade e interdisciplinar, promovendo a interação entre diferentes cursos e proporcionando o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas. (Portaria CAPES nº 104, de 13 de julho de 2012)
 - 2 O projeto é coordenado pelo professor Heitor A. Gonçalves do Dpto. de Ciências da Educação- DECED/UFSJ.

em sua execução, alto potencial educ comunicativo ao implementar processos de construção coletiva de conhecimento e diálogo em uma perspectiva de transformação social.

A instituição que acolheu o projeto foi a Escola Municipal Doutor Kleber Vasques Filgueiras, localizada em um bairro de periferia de São João del Rei. Fundada em 1968, a escola³ recebe cerca de 503 estudantes no período matutino e vespertino, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. O projeto se propôs a elaborar, a partir das produções dos estudantes, um jornal escolar construído e pensado para valorizar o protagonismo dos alunos junto a comunidade escolar. Em nossa região há um número limitado de experiências de produção de conteúdos de comunicação, nos moldes pretendidos, e existe um número restrito de pesquisas que relatam e analisam essas experiências numa escala mais ampla. Desse modo ainda há pouca produção sistematizada, principalmente sobre a criação de jornais e conteúdo em comunicação no Ensino Fundamental.

2- Fundamentação teórica

Foi após a renovação do currículo e das metodologias de ensino empregada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), e pela ampliação do debate sobre o ensino de linguagem realizada no interior dos estudos de gêneros textuais e dos letramentos, é que a utilização do trabalho com a produção de jornal escolar ganhou espaço e maior relevância. Como incentiva os PCNs:

uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (PCN, 1998, p. 27)

Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a dos PCNs destaca-se a importância de se superar a perspectiva conteudista e fragmentada do conhecimento em

3 Informação disponibilizada pela direção da escola. De acordo com a mesma, apesar do contexto do bairro a taxa de evasão recente é zero.

direção à visão interdisciplinar de ensino. Deste modo, o jornal escolar se apresenta como uma ferramenta importante na prática da metodologia proposta. A abordagem privilegiada com essa metodologia se deve à importância social do jornal, à sua tecnologia de execução relativamente simples e às possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral (BONINI, 2011).

Freinet (1974) estabelece uma correlação entre a cultura escolar e o conhecimento. Segundo o pesquisador, pelo jornal escolar

[...] a experiência, o conhecimento e a cultura vêm de baixo, da vida das crianças do povo. Em vez de considerar como nulos os hábitos de vida e os costumes que são, afinal de contas, determinantes de todo o comportamento social, partimos deliberadamente desta realidade: as crianças contam, exatamente como os pequenos franceses, o essencial da sua vida, tão diferente aliás, em tantos pontos, da nossa. (FREINET, 1974, p 39).

Diante da reflexão sobre os principais pontos de abordagem e levando em consideração o contexto favorável de aplicação, o jornal é mais comumente utilizado no trabalho escolar na área de linguagem, de modo que há importante conjunto de dados para pesquisa e discussão do assunto. Contudo, o aspecto central na produção do jornal Klebinho em Ação foi valorizar os processos coletivos que envolvem a produção de comunicação e não necessariamente gramática ou gêneros discursivos, por mais que estes estejam intrínsecos na preparação dos conteúdos a serem publicados.

Além de vivenciadas no ambiente escolar, as consequências das ações desenvolvidas tendem a ampliar-se aos diferentes contextos sociais dos estudantes, como comunidade, família e demais relações sociais. Deste modo, a Educomunicação, enquanto campo de intervenção social, aumenta as dinâmicas de intervenção social, conforme propõe Soares, a Educomunicação:

[...] designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 211, p. 15.)

No aspecto social e público, o projeto estabelece uma conexão entre produção de um jornal como uma ação na linha da “metodologia de projetos” considerando as especificidades destas ações quais sejam: é uma temática que abrange diversas turmas da escola; tem um caráter multidisciplinar; necessita de um planejamento por parte dos atores participantes; questiona as metodologias tradicionais de ensino; tem um claro objetivo pedagógico.

O projeto pretendeu explorar as metodologias de ensino-aprendizagem interdisciplinares, provocar reflexões quanto a experiências pedagógicas no trabalho em equipe e fornecer conhecimento em ferramentas de comunicação na produção do jornal e na criação de conteúdo em comunicação. Nesse sentido, a intenção do projeto é mobilizar os educandos na prática real de trabalho em grupo e proporcionar a autonomia nas criações dos alunos.

Ao abordar o trabalho com projetos na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos estudantes através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da investigação, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos desenvolvem no decorrer de tais práticas, promovem sua autonomia intelectual (OLIVEIRA, 2005).

A metodologia de projetos permite que professores despertem o interesse e a participação de seus alunos para uma aprendizagem mais efetiva permitindo maior desenvolvimento pessoal e cognitivo. Segundo Oliveira,

As metodologias tradicionais têm sido pouco eficientes para ajudar o aluno a aprender a pensar, refletir e criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta. Os alunos acumulam saberes, mas não conseguem aplicar seus conhecimentos em situações reais do dia-a-dia. Encontra-se, no trabalho com projetos, uma proposta de educação voltada para a formação de competências, que pretende que a aprendizagem não se torne passiva, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos alunos. (OLIVEIRA, 2006, p.11)

As ações decorrentes da implantação e desenvolvimento dos projetos, além de estimularem a parceria entre professores, alunos e escola, favorecem a autonomia intelectual do educando na medida em que este se torna protagonista de sua aprendizagem.

Ao fomentar a criticidade, a autonomia e a criatividade dos estudantes, a produção do jornal escolar abre uma nova janela sobre a comunicação, apontando a produção de conteúdo como algo tangível a qualquer indivíduo e não apenas a determinados meios formais, institucionalizados e ou com fins empresariais.

Das ferramentas em comunicação autônomas e populares, o fenômeno da comunicação popular e alternativa aponta o caminho para “uma comunicação libertadora, transformadora, que tem o povo como gerador e protagonista”. Ressaltando os aspectos educativos desse tipo de processo de comunicação, as mensagens são produzidas “para suscitar uma reflexão”, ou ainda “para gerar uma discussão”. Por tanto, traz novos olhares sobre o cotidiano, para quem produz a informação e para quem lê. Incentiva a formação de cidadãos mais críticos, questionadores e capazes de fazer ecoar novos discursos à hegemônica comunicação perpetuada pelos grandes meios de comunicação contemporâneos que, em grande escala, influenciam no processo de formação de valores individuais e coletivos da sociedade (KAPLÚN,1985).

Esta ação possibilita que o conhecimento tratado na academia possa ultrapassar os limites da instituição retornando ao público um serviço de qualidade com objetivos de fortalecer os laços entre estas instâncias e permitindo que a universidade cumpra, entre outros, seu papel social.

3- Desenvolvimento do projeto

3.1- A experiência de 2017

O primeiro desafio encontrado ao se iniciar os trabalhos referentes ao projeto no ano de 2017 deu-se a dificuldades concretas que a escola apresentava em relação a horários, sobrecarga de tarefas das professoras⁴ no dia a dia escolar

4 Aqui tratarei no gênero feminino dado que 100% das professoras da escola são mulheres.

e pouco tempo para envolvimento das gestoras da escola. A proposta do jornal em abranger toda a comunidade escolar perpassa por envolver esses agentes na construção.

No âmbito pedagógico, se coloca nas instituições escolares o desafio de encontrar alternativas aos métodos tradicionais de ensino que vem sendo insuficientes no que tange ao estímulo a criatividade, a liberdade e a autonomia do aluno. Deste modo, o projeto tem o objetivo de ressaltar esses pontos, além de estimular a interdisciplinaridade, postura esta que busca fortalecer uma escola que atenda às necessidades atuais de formação de um estudante crítico e que, ao mesmo tempo, possua conhecimentos e arcabouço cognitivo para prosseguir nos estudos e/ou entrar no mercado de trabalho.

Logo, a partir desses pressupostos, foi iniciado um processo de convencimento em relação a importância do projeto e os frutos que este poderia trazer a instituição, desde apresentar alternativas aos métodos pedagógicos convencionais até produzir não só comunicação, mas a memória da escola para as gerações seguintes. Com o tempo, o primeiro obstáculo foi superado parcialmente, haja vista o contexto estrutural de desvalorização e condições de trabalho ruins do professor⁵, o que em alguns momentos dificulta o comprometimento integral ao projeto.

O segundo grande obstáculo foi desenvolver um método de organização na produção do jornal que representasse a gama de alunos da instituição, do ensino básico ao fundamental. Foi então criado o Conselho Editorial do Klebinho em Ação. Composto por alunos dos anos finais do ensino fundamental, professores e direção, o Conselho Editorial participou das etapas de escolha de pauta, produção das matérias e distribuição. Nas reuniões de pauta do conselho, o incentivo a participação e autonomia dos estudantes foram primordiais e trouxeram resultados significativos em relação à construção coletiva e colaborativa de toda a escola.

5 Pesquisa Profissão Docente de julho de 2017, feita pelo Todos Pela Educação aponta que 49% dos professores não recomendam a própria profissão para seus alunos.

Além disso, acreditamos que o envolvimento de alunos nesta ação tem uma dimensão educativa no sentido de colocar os educandos em contato com as decisões sobre o material a ser publicado.



Figura 1: Primeira reunião do conselho editorial realizada em agosto de 2017. Nela constam seis alunos dos anos finais do ensino fundamental, uma professora do ensino fundamental e duas gestoras.

Durante a aplicação das ações organizativas três questões se apresentam. A primeira em relação à escolha dos alunos que fariam parte do conselho. Dado ao ainda baixo envolvimento da comunidade escolar e até por não prevermos que essa era uma etapa importante, as professoras escolheram os alunos. Posteriormente, foi avaliado que era preciso aprimorar essa etapa. Tanto porque esses alunos e alunas representam o conjunto dos estudantes, mas também porque daria crédito a estudantes que de alguma forma já se destacam, podendo perder um pouco o caráter de abrangência do projeto.

A segunda questão foi em relação aos horários de reunião. Os estudantes precisavam se ausentar de outras matérias para participar, o que poderia trazer ônus ao seu desempenho escolar. Ainda em relação ao horário, alunos da Educação Infantil não participavam da equipe, pois os horários de aula não eram condizentes com do Ensino Fundamental I.

Considerando o pouco conhecimento de técnicas jornalísticas para a produção das matérias, o trabalho foi realizado de acordo com as limitações técnicas ou discursivas apareciam. Dado essas circunstâncias, foi dificultoso a edição das

matérias em padrões jornalísticos formais e os resultados tenderam a textos bem opinativos.

Ainda assim, o jornal foi concluído de forma exitosa e contribuiu para uma interação entre professores, alunos e comunidade escolar, além de ter sido um fator de estímulo e motivação para o desenvolvimento da leitura e aprendizado. Proporcionou um espaço onde as produções dos alunos foram divulgadas e valorizadas na família e na comunidade, gerando um salto de qualidade na relação do projeto com a escola, que no ano seguinte se mostrou mais entusiasmada com a proposta. Muitos desafios encontrados nesta edição foram superados no ano seguinte.

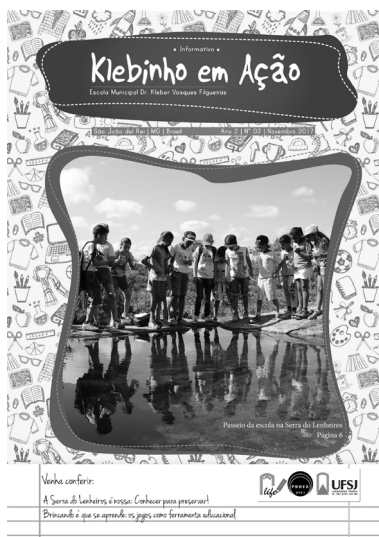


Figura 2: Capa da edição do Jornal Klebinho em Ação de 2017 publicada no mês de Novembro.

3.2- A experiência de 2018

Considerando que esta foi a segunda etapa de um processo já iniciado, o projeto se manteve na mesma escola da rede municipal. Cientes dos obstáculos do ano anterior nos antecipamos através de um planejamento mais profundo em relação aos objetivos e metodologia.

Tivemos como objetivo geral elaborar um jornal escolar impresso e conteúdo em comunicação online a partir das produções de alunos do Ensino Funda-

mental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São João Del Rei envolvendo toda a comunidade escolar. Como objetivos específicos foram estabelecidos: discutir o conceito de linguagem midiática; discutir comunicação social, jornalismo e comunicação popular; ensinar o fundamental em gêneros jornalísticos. (não nos arriscamos a aprofundar dado que toda a dimensão do projeto era realizada por apenas uma estudante de comunicação social); estimular a leitura e a produção de textos; promover a interdisciplinaridade na produção de pautas jornalísticas; estimular a criatividade e a reflexão do aluno ao seu redor na criação de informação; desenvolver a concentração e estruturação de ideias em torno de uma finalidade objetiva; promover o trabalho em equipe; oferecer capacitação técnica a alunos e professores em ferramentas básicas em comunicação; estabelecer etapas de produção; Constituição do Conselho Editorial: decidir, em acordo com a diretoria da escola, professoras, alunos da sala e comunidade externa, representantes para compor o Conselho Editorial.

Procuramos um aprimoramento técnico e uma discussão reflexiva, momento em que os estudantes fizeram oficinas sobre linguagem midiática, comunicação social e jornalismo no Brasil, além de oficinas de capacitação em produção de conteúdo comunicativo. Estabelecemos uma escolha de pautas, ação esta em que o conselho fez a seleção das pautas que, posteriormente, se tornaram matérias a serem publicadas no jornal e na web, planejaram as datas de publicação e *Deadline* (Último prazo para que a que matéria seja fechada/concluída). A produção das matérias foi o momento em que os alunos pesquisaram sobre as pautas selecionadas, criaram textos, fotos e vídeos para a produção de conteúdo em comunicação. Na fase de produção do jornal, editamos as matérias, selecionando fotos e diagramando os textos do jornal, além de toda a parte estético-visual. Ainda em execução, procuramos envolver ao máximo os alunos e comunidade escolar no processo de distribuição do jornal e de divulgação dos meios online na comunidade.

Um importante passo neste ano foi a ampliação do Conselho Editorial. Através de uma reformulação, foram incluídas turmas do ensino integral⁶ na pro-

6 Programa Mais Educação, do Governo Federal, lançado em nove escolas municipais de São João del-Rei em 2015 através da prefeitura da cidade.

dução do jornal. As consequências concretas dessa mudança proporcionaram a expansão do conselho para todos os anos do ensino básico e fundamental, visto que em um determinado horário todos estariam na escola. Um segundo ponto significativo foi que os estudantes raramente precisaram se ausentar de aulas, pois o planejamento do tempo integral já contava com o projeto incluso na programação.



Figura 3: Reunião do conselho editorial da edição de 2018, realizada no mês de setembro.

Oficinas

Na medida em que a experiência de 2017 nos expôs a centralidade do processo de formação juntamente a elaboração do jornal, optamos pelas oficinas como alternativa. Divididas em quatro módulos, todas as turmas do ensino integral participaram da formação:

Módulo 1- O que é Jornalismo

Módulo 2- Entrevista

Módulo 3- Oficina de Fotografia

Módulo 4- Oficina de Vídeo

Em dissonância com a corrente que reduz o saber à escolarização, à erudição acadêmica, ao arquivo de informação ou à mera assimilação de conceitos, procuramos trabalhar numa perspectiva mais integradora durante as oficinas. Des-

de a utilização de rodas durante o curso até a elaboração coletiva, tradução e socialização do conhecimento, tornamos possível uma rica troca de experiências entre educandos e educadora.

O processo de educar não é mera transmissão de conhecimento, devendo haver uma troca de ensinamentos e aprendizagens entre educador e educando. O educador deve estar aberto aos questionamentos e dificuldades dos alunos. Todavia, se o aluno foi submetido a um falso ensinar, não significa que o educando, dado a sua capacidade de arriscar e questionar, não possa superar este problema, pois ensinar não é transmitir conhecimento, e sim criar as possibilidades para a sua própria produção (FREIRE,1996).

Os desafios da educação em um contexto de estrutura rígida que reproduz uma educação bancária (FREIRE,1996) são inúmeros, incluindo-se a postura dos próprios alunos. A lógica da participação, condicionada à autoridade ou recompensa sempre estava presente na expectativa da turma, durante as aulas. Mesmos com essas dificuldades, as oficinas foram produtivas e com o tempo os estudantes passaram a compreender a proposta em curso.

Desta forma, o diálogo e a participação mútua proporcionaram momentos ricos em reflexão. Como, por exemplo, no “Módulo I - O que é Jornalismo”, foi feita a seguinte pergunta para estudantes com média de 6 anos de idade: “Do que você se lembra quando ouve a palavra jornalismo?”. As respostas eram “homem baleado”, “criança desaparecida”⁷ ou palavras que remetem-se a violência. No Brasil e no mundo, a notícia, desconectada de seu papel social de informar o cidadão, foi deslocada para a função de produto, fato que alavancou a produção de jornais sensacionalistas.

Um jornal sensacionalista pode ser definido como aquele que noticia informações “espetacularizadas” com elementos desproporcionais, destacados ou subtraídos, fazendo uso de temáticas como violência, escândalos, perversões sexuais, dentre outras que atraíam o leitor pelo impacto da informação. Através do jornalismo factual e dos *fait divers* (fatos diversos), o que se sobressai

7 Na semana da oficina uma criança avia desaparecido na cidade de Araçariguama, em São Paulo e a notícia repercutiu por semanas nos principais jornais televisivos.

do acontecimento não é a informação em si, mas o ilícito, o cruel, o destino e a morte rompendo com a rotina do indivíduo. (MORIN,1997)

Prontamente, tendo a notícia como produto comercializável, obtendo a eficácia da “representação dramática dos fatos” (sensacionalismo) e com característica mercadológica no campo do jornalismo-publicitário, torna-se maior a pressão de interesses privados em relação a esta imprensa. (HABERMAS, 1984). Fato que justifica o crescimento desse gênero de comunicação e a realidade de exposição que essas crianças do Ensino Fundamental estariam.

Assim sendo, as oficinas ministradas para a faixa etária de 6 a 8 anos tinham o intuito de clarear a real função das mídias de comunicação. Abordamos juntos alguns conceitos como informação, jornalismo, público e privado, função social ou prestação de serviço, entre outras. Para os estudantes de 9 a 11 anos, as respostas para a mesma pergunta giravam em torno de “acho chato”, “política” e “corrupção”. Existia, mais claramente, a noção do papel social dos meios de comunicação. No entanto, era limitado o entendimento de quão abrangente é o aspecto comunicacional e que o discurso direcionado a adultos, “chato” de acordo com os estudantes, é uma opção do jornal. Dado que a TV comumente só dirige seu discurso ao público infantil através de publicidade ou em programas que subestimam a cognição das crianças.

É importante destacar que a publicidade voltada à infância pelos meios de comunicação, e principalmente pela televisão, tem um papel vital na formatação de valores e atitudes indispensáveis ao consumismo, desde os seus primeiros objetos de desejo. Quando a criança é ensinada para o consumo, são formatados valores a partir de modelos que são apresentados como ideais. Portanto, ideais de uma sociedade que valoriza quem tem poder de compra e exclui quem não tem acesso a bens de consumo constitui uma “forma mais atualizada de fetiche” (KEHL, 2004).

Alguns alunos inclusive chegaram a questionar a veracidade de certas informações passadas pela mídia ao tentar analisar discursos e a rebater a noção de imparcialidade da mídia, o que superou as expectativas em relação à oficina.

Resultados esperados e situações inesperadas

Durante as oficinas do “Módulo 2 – Entrevistas”, tratamos dos tipos de abordagens possíveis com uma determinada fonte e também, como se comportar

em frente às câmeras em uma entrevista filmada. O experimento causou muita empolgação entre os estudantes e inclusive chegamos a discutir experiências de cobertura colaborativa e as facilidades atuais em desenvolvê-las com ferramentas simples, como telefone celular.

Esse episódio aconteceu no fim do primeiro semestre de aulas, momento em que o projeto entrava em paralisação devido às férias. Contudo, mesmo sem a presença da acadêmica coordenadora do Klebinho em Ação, uma professora do ensino integral e alguns alunos e alunas dispuseram-se a construir a cobertura colaborativa da festa junina de encerramento das aulas.

O conhecimento construído durante as oficinas foram desenvolvidos de forma autônoma pela comunidade escolar, o que expõe o caráter educomunicativo da iniciativa. Apesar de apresentarem algumas limitações técnicas na execução, como falha no áudio de gravação ou carência de roteiro e planejamento, o exercício coletivo de pensar e executar a proposta somado ao trabalho em equipe envolvido foi avaliado positivamente.

Os agentes envolvidos na experiência colaborativa da festa junina demonstraram interesse em criar a TV da escola e nessa ocasião surgiu a TV Klebinho em Ação. O segundo momento em que a TV Klebinho em Ação cobriu um evento foi no desfile de 7 de setembro da cidade de São João del Rei.



Figura 3: Equipe da TV Klebinho em Ação.

Durante a cobertura, a aluna repórter que estava com a tarefa de entrevistar o prefeito da cidade expressou a vontade de questionar ao então gestor em relação a quadra de esportes que o mesmo avia prometido aos estudantes. Reunimos a equipe para decidirmos se faríamos ou não a pergunta e de que forma ela seria realizada, a fim de não destoarmos do roteiro de comemoração cívica, soberania nacional e cidadania, conceitos que trabalhamos no planejamento da cobertura e que norteavam as entrevistas.

Por fim, o consenso foi construído a partir da percepção de que um país forte e que pretende avançar em educação não deveria dissociá-la do direito a esporte e lazer. Sendo assim o questionamento foi incluído na entrevista.

4- Considerações finais

Inicialmente, o projeto previa divulgar suas ações através de um blog. Isto porque, tudo que estava sendo desenvolvido não caberia no jornal e considerando também o contexto tecnológico atual, com à inserção de dispositivos móveis no cotidiano geral. Contudo, hoje são as redes sociais em geral que catalisam essas experiências comunicativas, principalmente o Facebook.

As ferramentas e os gêneros comunicativos sofrem modificações de acordo com o momento histórico em que estão inseridos. Portanto, é o contexto ou situação social que dá origem a um gênero ou ferramenta com suas características peculiares. Dado a infinidade de situações comunicativas é possível perceber que infinitos também serão os gêneros e ferramentas. Assim sendo, avaliamos que o blog já não era essa ferramenta hegemônica comunicativa e não cumpriria a função necessária de comunicar para a comunidade interna e externa sobre o projeto.

Neste momento, notamos que a escola inclusive já possuía um perfil e página no Facebook, e que principalmente através do perfil comunicava sobre as ações da instituição e tinha um grande alcance principalmente com os parentes dos estudantes. Sendo assim, passamos a, através deste perfil, publicar as ações do projeto.

Um proposta central era também um sistema de registros e coleta de dados que nos permitisse analisar, durante o desenvolvimento das ações e a poste-

riori, todo o trabalho desenvolvido na implementação do projeto. Dados que permitiriam avaliar as ações desenvolvidas, detectar os problemas encontrados, as soluções dadas a estes problemas e permitir planejar outras ações deste gênero para o futuro.

Em relação a coleta de dados, foi criado um diário de bordo onde eram descritas as relatorias e impressões em relação às reuniões de pauta e oficinas, que possibilitaram trazer um relato de experiência mais qualificado. Contudo, a documentação das reuniões foi um desafio dado que a mesma pessoa que coordenava as reuniões e ministrava as oficinas fazia o registro.

Por fim, devido ao êxito da experiência, o projeto continua sendo desenvolvido na escola e tem a perspectiva de ampliar e qualificar ainda mais os processos educomunicativos da execução, além de inspirar a criação de projetos similares na região.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/Secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BONINI, A. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

FREINET, Célestin. *O Jornal Escolar*. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

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

OLIVEIRA, C. L. *A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KAPLÚN, Mário. *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Ed. 34ª, 1996. Coleção Leitura.

MORIN, Edgar. *Culturas de massas no século XX*. Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

HABERMAS, Jûrgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

KEHL, Maria Rita. *Fetichismo*. In: BUCCI, Eugenio e KEHL, Maria Rita. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Sobre os autores

Camila Campos Costa - Graduanda em Comunicação Social – Jornalismo na UFSJ. Coordenadora do Projeto Klébinho Em Ação. Militante do Movimento Social Levante Popular da Juventude. Obs: O mini currículo enviado junto a inscrição está mais completo.

Heitor Antônio Gonçalves - Professor Associado da UFSJ. Mestre e Doutor em Educação. Atua na formação de professores com foco na teoria dos campos conceituais e tecnologias de informação e comunicação na educação.

Apropriação de estudantes do ensino superior sobre *fake-news* - uma experiência pedagógica para a checagem de notícias

Camila Venceslau Meira
Maria Cecília Fonçatti
Claudia Maria de Lima

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm uma importância muito grande na sociedade, pois afetam as pessoas em todas as suas atividades (COLL; MONEREO, 2010). Dessa forma, “o impacto das TIC na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Nesse contexto, é possível assistir a tecnologia marcando presença dentro e fora da sala de aula, de modo que a escola não pode ficar alheia a tais transformações. Um novo cenário surge, no qual se modificam os processos educacionais para “além das paredes da escola”. Verifica-se ainda, a mudança do papel do professor em sua relação com os alunos e com as novas interações propicia-

das pela presença das TIC. “A imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador” (COLL; MONEREO, 2010, p. 31).

Este é o cenário da chamada Sociedade Informacional (CASTELLS, 1999), onde a informação é a matéria-prima e que por meio da tecnologia torna possíveis novas formas de acesso e distribuição do conhecimento.

Diante disso, cabem aqui alguns questionamentos, que buscaremos responder ao longo deste trabalho. Será que mais que operar as tecnologias potencializadas, sobretudo, pela cultura digital, nossos estudantes estão preparados para selecionar, refletir e compartilhar toda gama de informações que recebe diariamente? Como tem se dado a sua relação com as mídias e até que ponto estão sendo desenvolvidas em sua formação habilidades para uma compreensão crítica do mundo?

Duarte *et al* (2012) realizaram uma pesquisa de intervenção em uma escola pública estadual de formação de professores para testar algumas metodologias didáticas que visavam o desenvolvimento de habilidades cognitivas quanto ao uso de mídias digitais. A pesquisa revelou que os jovens são autodidatas quando se trata de manejar os recursos tecnológicos, mas indicaram a falta de autodidaxia cognitiva, isto é, mesmo dominando o uso das tecnologias da informação (TI), não dominam “[...] as tecnologias do pensamento abstrato/reflexivo, que são a base da autonomia intelectual na relação com TI” (DUARTE *et al*, 2012, p. 133).

Foi pensando em verificar como se dá a relação dos jovens com as tecnologias, mais especificamente com as mídias, e criar oportunidades para o desenvolvimento de sua apropriação crítica e reflexiva das informações, que elaboramos uma sequência didática cujo tema principal foram as *Fake News* (notícias falsas).

Tecnologia e as mídias na educação

Coll, Mauri e Onrubia (2010) afirmam que a tecnologia tem um grande potencial para inovar e transformar a educação e o ensino e para promover e melho-

rar a aprendizagem, mas isso só se tornará realidade em um contexto favorável, portanto, são

[...] os contextos de uso – e, no marco desses contextos, a finalidade ou finalidades perseguidas com a incorporação das TIC e os usos efetivos que professores e alunos venham a fazer dessas tecnologias em escolas e salas de aula - que acabam determinando seu maior ou menor impacto nas práticas educacionais e sua maior ou menor capacidade para transformar o ensino e melhorar a aprendizagem (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 67).

Cobo Romani e Pardo Kuklinski (2007) destacam que a educação é uma das áreas que mais se beneficiaram com as novas tecnologias, pois através delas o ensino chegou a mais estudantes e ofereceram novos recursos e possibilidades de enriquecimento do processo de aprendizagem. Trazem ainda as vantagens do uso das tecnologias na educação: “[...] estimulam a experimentação, a reflexão e a geração de conhecimentos individuais e coletivos [...]” (COBO ROMANÍ; PARDO KUKLINSKI, 2007, p. 101), além de contribuírem para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Entendemos que seja muito importante pensar a relação entre educação e tecnologias, no entanto, o uso dos recursos tecnológicos de modo operacional de nada contribui para potencializar o aprendizado escolar.

Segundo Fantin (2014, p. 51), “nascem novos modos de ver, saber e habitar na cultura digital”, que demandam a construção de novas competências culturais, técnicas e sociais. É nessa perspectiva que surge a mídia-educação, que se configura em um fazer educativo transformador, no qual aproximam-se a cultura, a educação e a cidadania (FANTIN, 2014).

Compreendemos que tanto a Educação quanto a Comunicação (áreas de fronteira da mídia-educação) ocupam espaço importante na formação para a cidadania e na participação ativa e comprometida do cidadão na sociedade contemporânea. Ao pensarmos nessa relação, entendemos que seja essencial promovermos uma experiência de formação no sentido de educar para o consumo responsável das mídias pelo sujeito (FANTIN, 2010). A educação aqui é entendida como ação libertadora e consciente, conforme proposta por Paulo Freire, considerada em sua inevitável dimensão política, como possibilidade ao

ser humano de pensar e agir criticamente e promover as mudanças necessárias para transformar a sociedade (GUARESCHI; BIZ, 2006).

Mídia-educação: a necessidade de uma educação para, com e através das mídias

O termo original em inglês *Media Education*, no contexto brasileiro, recebeu a tradução de “Educação para as mídias” (FANTIN, 2006). Em sua exposição sobre o tema, Fantin (2006) revela que ainda não foi estabelecido um consenso para o conceito, o que segundo a pesquisadora, leva em consideração as diferentes abordagens que a mídia-educação recebeu ao longo de seu percurso. No entanto, ressalta um ponto em comum entre elas:

[...] parece que os objetivos da educação para as mídias se aproximam nas diferentes terminologias e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação. A educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais. (FANTIN, 2006, p. 30).

Para Fantin (2006), o trabalho da mídia-educação é entendido como possibilidade de educar para, com e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Em sua concepção, a mídia-educação deve considerar tanto o caráter de leitura crítica e reflexiva como a utilização instrumental das mídias. A educação para as mídias pode e deve também, ser utilizada para avaliar ética e esteticamente aquilo que as mídias produzem e nos oferecem diariamente.

Ao assumirmos essa postura “crítica e criadora” diante das mídias, teremos condições para interagir de modo significativo com suas produções, educar para a cidadania e ainda estimular a produção consciente através delas (FANTIN, 2006).

Nessa mesma perspectiva, o pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella (FANTIN, 2011) apresenta a mídia-educação em três contextos: metodológico ou tecnológico (educação com os meios); crítico (educação sobre os meios ou para

os meios) e produtivo (educação através dos meios). Dentre eles, aquele que mais nos interessa neste trabalho é o “paradigma do pensamento crítico”, postura que defende a mídia-educação como ferramenta para desenvolver a consciência crítica e autônoma dos sujeitos.

Fantin (2005, p. 2) reforça que a escola precisa pensar as potencialidades dos meios eletrônicos, audiovisuais e, mais recentemente, os digitais, pois

[...] as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática social e cultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo.

Miranda (2014) aponta que no Brasil, desde a década de 60, pesquisadores e estudiosos dos campos da Educação e Comunicação têm empregado esforços no sentido de consolidar as experiências práticas e teóricas deste campo em construção, como é a mídia-educação. No entanto, alguns desafios ainda precisam ser superados no sentido de inserir a mídia-educação nos espaços de formação.

Zanchetta Junior (2011) revela que no contexto brasileiro ainda persiste um distanciamento entre a educação formal e a mídia. Segundo o pesquisador, essa dificuldade é oriunda da falta de políticas educacionais adequadas, que contemplem as mídias no planejamento escolar, e da utilização dos suportes midiáticos em seu caráter instrumental nas escolas, voltado apenas para o “saber fazer”.

A prática de escolarizar gêneros como a notícia, a reportagem, o foto-jornalismo, os textos de opinião, entre outros expedientes, reproduz a “cultura do fragmento”, tão comum na escola, em algumas das características mais problemáticas dessa cultura: o tratamento pontual e isolado de conteúdo, para “treinar” a leitura ou o tratamento da forma pela forma (ZANCHETTA JUNIOR, 2011, p. 24).

Além destes, os novos desafios apresentados à mídia-educação se configuram em articulação com as mídias digitais, no sentido de aproximar educação, comunicação e cultura digital. Nesse cenário é que devem ser pensadas as formas

de participação e produção crítica, criativa e responsável dos nossos jovens estudantes em sua relação com as mídias e a informação.

A urgência no combate às *fake news*

As *Fake News* representam um fenômeno de divulgação de textos falsos, contendo mentiras ou informações distorcidas acerca de algum assunto, que atinge atualmente todo o mundo. Almeida, Doneda e Lemos (2018) destacam que as notícias falsas nos dias de hoje se espalham com grande velocidade em grande parte porque as redes sociais e sites como *Google* e *Youtube* têm um alcance global instantâneo, pelo menos no Ocidente.

Vosoughi, Roy e Aral (2018) investigaram as diferenças na divulgação de notícias verdadeiras e falsas no *Twitter* entre os anos de 2006 e 2017. Para decidir se elas eram falsas ou não, usaram informações de agências independentes de *fact-checking*¹, que concordavam em 95 a 98% com a veracidade ou falsidade de tais notícias. Verificaram que as falsas são sempre sobre novidades, que inspiram medo, desgosto e surpresa, ao passo que as verdadeiras inspiram apreensão, tristeza, alegria ou confiança. Os pesquisadores afirmam ainda, que as que têm conteúdo falso se difundem muito mais rápido e vão mais longe (a probabilidade de serem retransmitidas é 70% maior do que as verdadeiras), sendo que aparecem mais na área da política.

Com isso, vemos a importância de preparar os indivíduos para reconhecerem e combaterem às *Fake News*, pois elas estão se propagando cada vez mais e de maneira mais elaborada. A plataforma de checagem brasileira *Aos Fatos*, em parceria com a *International Fact-Checking Network*, produziu um manual² de como verificar se as notícias são falsas ou verdadeiras. Nele, há dicas para

1 *Fact-checking* é uma forma de checagem de fatos, um confronto de histórias com dados, pesquisas e registros. Fonte: <https://apublica.org/2017/06/truco-oque-e-fact-checking/>.

2 Este é um manual em quadrinhos que foi produzido pela plataforma de checagem brasileira *Aos Fatos*, em parceria com a *IFCN (International Fact-Checking Network)* e está disponível em: <https://aosfatos.org/noticias/este-cartum-vai-ajuda-lo-a-descobrir-se-uma-informacao-e-verdadeira-ou-falsa/>.

checar a fonte, ler a notícia completa e não apenas o título, checar o autor e verificar os dados estatísticos, quando houver. Dessa forma, entendemos que ações simples e rápidas podem evitar a propagação de notícias falsas e impedir o seu avanço.

Metodologia

O presente artigo relata uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo intervenção e com abordagem descritivo-explicativa. Os dados foram obtidos de 39 alunos de um curso de Licenciatura em Matemática a partir do desenvolvimento de uma sequência didática em mídia-educação, voltada para a checagem de notícias falsas (*Fake News*).

A importância de se desenvolver tal atividade com alunos de um curso de licenciatura está no fato de que, segundo Girardello³ (2000 apud FANTIN, 2005, p. 2),

[...] é preciso capacitar crianças e professores para a apreciação e recepção ativa, pois se as crianças não têm uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, a precariedade da reflexão sobre linguagem impede que a compreensão dessas crianças seja mais rica.

Além disso, como futuros professores de Matemática, há a necessidade de saber analisar informações, pois isso está presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Matemática (SÃO PAULO, 2008) dentro do eixo intitulado “tratamento da informação”. No Ensino Fundamental II, tal eixo é composto pela organização e análise de dados e, no Ensino Médio, pela investigação de temas de estatística descritiva e de inferência estatística, entre outros. Na Proposta (SÃO PAULO, 2008, p. 47) temos ainda que “[...] o desenvolvimento de competências relacionadas ao eixo argumentação/decisão é o espaço privilegiado para o tratamento da informação”.

3 GIRARDELLO, G. Aqui e lá: crianças do fim-do-mundo e o mundo pela TV. In: CORSEUIL, A. e CAUGHIE, J (Orgs.). *Palco, tela e página*. Florianópolis: Insular, 2000.

Procedimentos da coleta de dados

O trabalho para checagem de *Fake News* teve início com uma exposição sobre o assunto para familiarizar os estudantes a respeito do tema e da proposta. A princípio, realizamos um exercício por meio da técnica de Evocação Livre⁴ (REIS; BELLINI, 2011). Pedimos à turma que citasse as palavras que lhes vinham à mente quando o assunto eram as *Fake News*. Entre as respostas, destacaram-se as seguintes: dinheiro, falsidade, manipulação, alienação, mentira, fraude e corrupção. Tais palavras podem ser associadas às *Fake News*, à medida que, notícias falsas ou fabricadas são produzidas com a intenção de enganar, causar desinformação e, até mesmo, propiciar vantagens financeiras e/ou políticas por parte de quem as dissemina (MARIANO, 2018).

Também pedimos ao grupo que falasse sobre as notícias que compartilharam em suas redes sociais naquela última semana e se tais informações haviam sido verificadas antes da publicação. Os estudantes revelaram que, embora não tivessem verificado os fatos, acreditavam em sua veracidade devido a fonte de origem ser segura, em suas justificativas. Estar seguro sobre a fonte da informação é muito importante na identificação de notícias falsas. Entre outras ações, é fundamental verificar o site original e se outros veículos também publicaram a mesma informação, comparando suas versões. Muitas vezes, uma notícia pode até não ser falsa, mas pode estar descontextualizada e com dados errados, o que acaba gerando dúvidas na hora de decidir sobre sua veracidade.

Em seguida, dividimos a sala em cinco grupos e explicamos a proposta da atividade, que consistia em um jogo de checagem de fatos⁵. Previamente, dis-

4 Essa técnica é bastante utilizada em estudos sobre Representações Sociais. Consiste em apresentar uma palavra geradora às pessoas e solicitar que produzam expressões ou adjetivos que lhe venham à cabeça. A partir de um pequeno número de palavras-estímulo, podemos estabelecer associações livres (REIS; BELLINI, 2011).

5 O material foi produzido pela organização italiana sem fins lucrativos Factcheckers. it para a International Fact-Checking Network (IFCN). Sua tradução para o português foi desenvolvida pelo Projeto de Checagem de Fatos da Agência Pública (Truco) e pela plataforma Aos Fatos. O download do plano de aula, Guia de Checagem de Fatos e instruções para a realização do jogo estão disponíveis no site: <https://www.factcheckingday.com/>.

tribuímos os materiais necessários para a realização do trabalho, cartas com itens de notícias a serem verificadas, um quadro para cada conjunto de cartas, contendo possíveis títulos com um parágrafo introdutório sobre a informação e um guia de checagem de fatos.

Proposta do jogo de checagem de informações

Entre as regras do jogo, os estudantes devem ser estimulados a procurar e checar notícias. O cenário é o seguinte: em um país fictício, chamado “*Agritânia*”, há um grande debate público sobre a possibilidade da proibição de uso de produtos transgênicos. Cidadãos receberam um grande número de informações ao longo dos últimos anos sobre o assunto, tanto de pessoas favoráveis, quanto contrárias. O resultado foi uma enorme confusão sobre o assunto, considerado bastante complexo.

Sendo assim, os estudantes deveriam se colocar como parte do conselho editorial do principal jornal do país, o “*Agritânia Hoje*”. O objetivo era fornecer o máximo de informações possíveis à população para ajudá-la a tomar a melhor decisão no referendo sobre a proibição ou não da produção, venda e utilização de transgênicos no país, partindo da análise de cinco questões com informações relacionadas aos transgênicos, estas eram distintas para cada grupo.

Verificação das notícias e tomada de decisões

A próxima etapa da atividade consistiu na verificação das informações contidas nas cartas, que poderiam ser verdadeiras, falsas ou duvidosas/parcialmente verdadeiras⁶. Dessa forma, os estudantes ficaram livres para utilizar seus *smartphones* e/ou *notebooks* para navegar na internet e checar as notícias.

Após a checagem dos fatos, o grupo deveria decidir em conjunto sobre a melhor posição a ser tomada em relação ao tema da notícia. Na sequência, deveriam redigir os motivos que os levaram a fazer tal escolha, ou seja, citando as notícias verdadeiras e/ou negando os boatos.

6 Quando a informação contém dados verdadeiros e falsos, ao mesmo tempo, gerando dúvidas em relação à sua veracidade.

Na fase final da atividade, cada grupo deveria expor para o restante da turma quais estratégias de verificação utilizaram para decidir sobre a autenticidade das informações contidas nas cartas. Os resultados podem ser conferidos na sequência.

A etapa de interpretação teve suporte na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Apresentação e discussão de resultados

Com o objetivo de verificar e analisar a apropriação crítica dos estudantes em relação às Fake News, procedemos o trabalho de análise dos dados. Para facilitar a compreensão, optamos por demonstrar os resultados em dois quadros (01 e 02). O primeiro traz os resultados obtidos pelos estudantes a partir da verificação das notícias propostas no jogo de cartas e, a título de comparação, elaboramos um segundo quadro com as informações checadas pela agência de verificação de notícias, que disponibilizou o jogo.

Quadro 01: Resultados obtidos pelos estudantes na atividade de checagem de notícias

Grupo	Informação confirmada	Informação desmentida	Informação duvidosa/ parcialmente verdadeira	Total
Grupo 01	01	02	02	05
Grupo 02	03	01	01	05
Grupo 03	03	02	00	05
Grupo 04	04	00	01	05
Grupo 05	01	02	02	05

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

Quadro 02: Informações verificadas pela agência de verificação de notícias

Notícias/Grupo	Informação verdadeira	Informação falsa	Informação duvidosa/parcialmente verdadeira	Total
Notícias Grupo 01	02	02	01	05
Notícias Grupo 02	03	01	01	05
Notícias Grupo 03	04	01	00	05
Notícias Grupo 04	04	00	01	05
Notícias Grupo 05	03	02	00	05

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018.

O primeiro grupo deveria verificar se plantas transgênicas são uma ameaça à redução de espécies animais e vegetais. Como podemos perceber nos quadros, os integrantes do Grupo 01 conseguiram confirmar uma informação como verdadeira e desmentir dois outros fatos. Consideraram duas notícias como duvidosas, pois no processo de checagem não conseguiram encontrar fontes confiáveis ou oficiais que confirmassem os fatos, contidos nas fichas, mesmo eles existindo em sites da Internet. Desse modo, decidiram-se pelo título “O perigo oculto dos transgênicos”.

Os resultados do Grupo 02 coincidiram com as informações checadas pela agência de notícias. Deveriam verificar se a utilização de transgênicos poderia afetar a economia do país fictício *Agritânia* de modo positivo ou negativo. Após verificar as informações, optaram pelo título: “Transgênicos: vantagens para a economia excedem críticas”, o que indica que a produção e comercialização de alimentos geneticamente modificados têm trazido benefícios para a economia do país em questão.

Os participantes do Grupo 03 apresentaram os resultados em relação à seguinte pergunta: empresas privadas devem controlar as patentes de sementes transgênicas? Durante a sua exposição, percebemos que o grupo encontrou dificuldades para verificar a veracidade de uma das notícias, devido ao fato de que o site sugerido para busca de informações estava escrito em língua inglesa. A incompreensão da informação, levou os estudantes a considerarem a notícia como falsa, quando na verdade, era verdadeira. Após a verificação e análise dos

dados contidos nas fichas, a opção de título escolhida pelos participantes foi “Patentes transgênicas: ameaça à alimentação mundial”.

O quarto grupo deveria considerar as chances de sementes transgênicas plantadas em um campo se espalharem e contaminarem outras lavouras. Entre as informações, quatro foram confirmadas como verdadeiras e uma delas foi considerada duvidosa. Nesta última, os participantes do grupo alegaram que perceberam o desencontro entre os dados contidos na notícia e aqueles que as fontes de informação lhes forneceram. Por conta disso, sua opção para o título do editorial foi “Contaminação desenfreada”.

Por fim, o Grupo 05 deveria confirmar ou desmentir se a ingestão de alimentos transgênicos com genes de outro organismo pode fazer mal à saúde. Entre as justificativas, os estudantes chegaram a uma informação confirmada, duas desmentidas e duas duvidosas. Porém, um dos fatos considerados falso, é verdadeiro. Nas notícias em que estudantes apresentaram dúvidas, foram identificados alguns dados contraditórios em relação às informações contidas nas fichas e aquelas de suas pesquisas. Sendo assim, optaram pelo título: “Transgênicos e segurança para a saúde: dúvidas permanecem”.

De modo geral, ao trabalhar a checagem de informações, os estudantes puderam perceber as armadilhas que podem estar escondidas por trás de uma informação. Compreenderam a importância das fontes oficiais e confiáveis durante o processo de verificação e, o mais importante, que duvidar de um fato, mesmo que este lhe pareça verdadeiro, é o passo inicial em tempos de *Fake News*.

Considerações finais

É importante destacar que o objetivo da atividade não foi quantificar as informações que os estudantes conseguiram distinguir como falsas ou verdadeiras. A nós, importava mais a compreensão da necessidade de refletir sobre a presença das *Fake News* e da importância de um trabalho mídia-educativo nesse sentido.

Acreditamos que a atividade contribuiu para colocarmos em pauta uma discussão tão atual como tem sido a disseminação de *Fake News* nos últimos anos, principalmente, diante das infinitas possibilidades das tecnologias e dos

diversos recursos disponíveis na cultura digital. Mais ainda, porque estamos em ano de eleições no Brasil e entendemos que a educação para as mídias pode se revelar bastante contributiva no processo de seleção e interpretação de informações.

Embora nossos jovens consigam operar muito bem as tecnologias digitais e navegar pelas infinitas possibilidades da Internet, é essencial que saibam também reconhecer e distinguir uma notícia falsa de uma verdadeira, um boato de um fato verídico.

Procuramos mostrar aos estudantes que é possível desenvolver uma postura crítica e responsável em relação às mídias e informações com algumas atitudes simples, direcionadas à verificação correta e adequada dos fatos por meio de técnicas específicas de checagem.

Mesmo que pontual, a atividade se revelou como uma oportunidade de pensarmos o desenvolvimento de competências da mídia-educação no contexto do ensino superior e, mais ainda, em um espaço destinado à formação de professores. Estes que hoje assumem, entre outras responsabilidades, a missão de educar para a cidadania e para uma apropriação crítica do mundo.

Referências

ALMEIDA, V.; DONEDA, D.; LEMOS, R. Com avanço tecnológico, fake news vão entrar em fase nova e preocupante. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 abr. 2018. Ilustríssima. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/04/com-avanco-tecnologico-fake-news-vao-entrar-em-fase-nova-e-preocupante.shtml>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

COBO ROMANÍ, C.; PARDO KUKLINSKI, H. *Planeta Web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF, 2007.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

DUARTE, R. et al. Papel da escola no desenvolvimento de habilidades cognitivas no uso de mídias digitais. In: TOMMASIELLO, M. G. C.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. (Orgs.) *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012, p. 128-143. (Livro 3, Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas – 2012). Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0083s.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, Ilana. *Agentes e Vozes: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. In: Fantin, M. *Perspectivas teórico-metodológicas da mídia-educação*. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, 2007. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, PR, p. 27-40, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

FANTIN, M. *A mídia na formação escolar de crianças e jovens*. VIII Nupecom – Encontro dos Núcleos de Pesquisas em Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Educação –

Natal, RN, p. 1-14, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0529-2.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. *Novo olhar sobre a Mídia-Educação*. 28ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação e Comunicação. Caxambu (MG), 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt16/gt16123int.rtf>. Acesso em: 14 de jul. 2018.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. *Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia*. 2 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

MARIANO, C. *As “Fake News”, a “era da pós-verdade” e seus impactos nas Eleições de 2018*. Disponível em: <<http://www.cmariano.adv.br/blog/as-fake-news-a-era-da-pos-verdade-e-seus-impactos-as-eleicoes-de-2018/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MIRANDA, L. T. de. Mídias, reflexão e ação. Um panorama das atividades mídiameducativas em contextos formais e informais de educação brasileira. In: ELEÁ, Ilana. *Agentes e Vozes: Um panorama da Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Yearbook, 2014, p. 71-77.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. *Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental*. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática / Coord. Maria Inês Fini*. – São Paulo: SEE, 2008.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news online. *Science*, Washington DC, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, mar. 2018. disponível em: <<http://science.sciencemag.org/content/359/6380/1146.full>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ZANCHETTA Junior, J. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez, 2011. Disponível em: <https://issuu.com/centrodememoriaunicamp/docs/v._19_.n._2_.2011__22_.>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Sobre as autoras

Camila Venceslau Meira - Graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Bolsista Capes. Mora em Presidente Prudente/SP. E-mail: camila_venceslau@hotmail.com

Maria Cecília Fonçatti - Graduada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Matemática Aplicada e Computacional pela UNESP, Doutoranda em Educação pela UNESP. Atua como professora bolsista no Departamento de Matemática e Computação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. Mora em Presidente Prudente/SP. E-mail: mcmaria18@hotmail.com.

Claudia Maria de Lima - Graduada em Jornalismo, Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas e Doutora em Psicologia pela PUC de Campinas. Atua como Professora Assistente MS3 do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP. Mora em São Paulo/SP. E-mail: claudiamarialima@uol.com.br.

Oficinas em colégios ocupados: relato e reflexão da prática educomunicativa

Gustavo Schmid Queiroz
Paulo Otavio Siqueira

1. Introdução

O Núcleo de Comunicação e Educação Popular (NCEP) é um núcleo de extensão do departamento de comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e tem enfoque em atividades de educomunicação e comunicação popular. Um dos objetivos do núcleo é fomentar o protagonismo juvenil e a participação comunitária por meio do uso de ferramentas midiáticas. Para tanto, frente ao contexto político do Brasil no ano de 2016, o projeto esteve presente nos movimentos de ocupação dos colégios públicos, ministrando oficinas aos ocupantes. Esses jovens, unidos dentro do espaço da escola, decidiram de forma autônoma pela resistência frente à Medida Provisória 746 e à Proposta de Emenda Constitucional 241, proposta pelo governo Temer, que definem um novo quadro de investimento e reestrutura o sistema educacional para o Ensino Médio no país.

Como forma de protesto, alunos ocuparam 850 escolas estaduais no Paraná¹, de acordo com o Movimento Ocupa Paraná, interrompendo as atividades e provocando ampla reação popular. Nesse contexto, as ações de educomunicação promovidas pelo NCEP objetivaram desenvolver o protagonismo juvenil, em especial através da produção e divulgação de materiais comunicativos próprios, capazes de fazer frente à imagem por vezes deturpada pela qual o movimento era exposto nos grandes veículos de mídia. Este trabalho pretende apresentar as primeiras bases teóricas que definem a educomunicação, em particular as definidas por Ismar Soares (2011), além de relatar a aplicação e o resultado imediato da teoria em formato de oficinas.

2. NCEP: Núcleo de Comunicação e Educação Popular

O NCEP foi fundado em 2003 e reúne estudantes de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas para atividades de educomunicação e comunicação popular. O núcleo trabalha em parceria com colégios públicos da cidade e região metropolitana de Curitiba, além de movimentos sociais como o Movimento Nacional da População de Rua (MNPR) e iniciativas conjuntas dentro da UFPR, promovendo a integração entre cursos através do PMUB – Política Migratória e Universidade Brasileira.

Nas parcerias com colégios, as práticas se dão através de oficinas de educomunicação, que envolvem o entendimento, utilização prática e contextualização dos produtos comunicativos através dos multimeios. Com o MNPR, a ação é mais institucional e envolve a diagramação e edição de conteúdos jornalísticos produzidos por moradores em situação de rua, materializados no jornal 'A Laje'. Nas ocupações de colégios públicos, o foco foram também as ações educ comunicativas, através de oficinas, buscando demonstrar na prática a importância da comunicação popular nos ambientes de formação educacional. Para esse exercício, os membros do NCEP utilizam-se de seus conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos em aula, como a operação de materiais técnicos, o domínio dos instrumentos de comunicação e o exercício do olhar.

1 Disponível em: <<http://ocupaparana.org/>>. Acesso em 15 de abril de 2018.

3. Interfaces comunicacionais: quando a comunicação encontra a educação

Ismar Soares (2011), pioneiro nos estudos sobre educomunicação, entende que comunicação e educação estão profundamente interligadas, em um passo que a educação só existe enquanto ação comunicativa e que todo tipo de comunicação é uma ação educativa. A educomunicação é uma área dentro da comunicação que sustenta que os meios de comunicação são um canal para a educação, se não um eixo do processo educativo (SOARES, 2000, p. 20).

O campo dessa relação educação-comunicação se constitui também do uso dos meios enquanto tecnologia e ferramenta no processo de educação, inseridos em um contexto de emergência cultural dessa intersecção. A educomunicação é, portanto, um diálogo em construção sobre o papel comunicativo da educação e o caráter educativo já presente na comunicação. “Em outras palavras, os campos da comunicação e da educação, simultaneamente e cada um a seu modo, educam e comunicam” (SOARES, 2011, p. 10).

Nesse contexto, a questão da relação entre o ensino, a juventude e o mundo da comunicação encontra-se no centro deste processo formativo, por natureza transformador, bem como no centro dos sonhos dele decorrentes, entre os quais o pleno acesso das novas gerações ao mundo da comunicação e de suas tecnologias, colocado a serviço do bem comum e da prática da cidadania (SOARES, 2011, p. 9).

É verdade que, no campo teórico, o conceito de educomunicação é questionado enquanto campo, paradigma, abordagem ou interface comunicacional. De qualquer forma, é consenso que as ferramentas utilizadas na práxis, propostas por Soares (2002), quando aplicadas em ambientes comunicativos, promovem a emancipação e o protagonismo comunitário em ambientes midiáticos. São elas: a) a educação para a comunicação; b) a mediação tecnológica; c) a gestão comunicativa; d) a reflexão epistemológica. Esta relação se produz em um contínuo de estudo de produtor e receptor da mensagem, de apropriação das ferramentas de mídia, de planejamento e execução de ações e da reflexão acadêmica em si acerca do próprio conceito.

A educação para a comunicação propõe uma reflexão crítica sobre quem produz e quem recebe a mensagem, além de desvelar o processo de produção midiática. É o estudo sobre os próprios produtos de comunicação já existentes. Antes de se apropriar da ferramenta, se entende o processo comunicacional. Aqui, é comum a análise de produções midiáticas já existentes sobre o tema a ser trabalho. A exemplo da experiência nas escolas, em que antes da aplicação prática das atividades sugeridas, os alunos analisaram as reportagens de jornais locais sobre as ocupações nas escolas. Neste momento, se provoca a compreensão também das fontes de informação. Em um contínuo de fluxos comunicativos em que “tudo chega sem que seja preciso partir” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 299), a educação para a comunicação propõe um novo olhar: o que chega sobre a escola, sobre a comunidade, sobre minha cidade é o que eu vejo na rua? É uma ferramenta poderosa que inicia a percepção sobre a distância entre o receptor e o sistema de meios controlado, em grande parte, pela iniciativa privada.

A mediação tecnológica permite a apropriação técnica dos instrumentos midiáticos para a posterior produção de narrativas próprias. É, em si, o uso das tecnologias da informação e da educação. É comum perceber que a cultura escolar se reserva quanto às tentativas de aproximação tecnológica em suas dependências. Quando há aproximação, a tecnologia é vista como acessório. As escolas costumam observar nas mídias uma possibilidade de tornar o ensino menos entediante. Para Barbero (2004), esta estrutura escolar segue formato tão linear que preconiza um descompasso entre educação e comunicação, uma vez que o rendimento escolar é medido por “quantidades de pacotes aprendidos” (MARTÍN-BARBERO, 2004, 340). Nesta relação, a comunicação fica

“quase sempre reduzida a sua dimensão instrumental, quer dizer, ao uso das mídias, e assim se deixa de fora o debate justamente aquilo que seria estratégico pensar: a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual ou, dito de outra forma, no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 340).

É por isso que a mediação tecnológica no processo educ comunicativo está inserida em um contexto maior, que promove uma compreensão do que essa mediação pode promover socialmente (MARTÍN-BARBERO, 2004). Enquanto a atitude defensiva da escola parece negar a existência desta tecnologia e até proibir o uso de celular em sala de aula, a mediação tecnológica percorre o caminho inverso: a formação para o uso social das ferramentas que os interlocutores têm à mão. Durante as oficinas promovidas nas ocupações, ainda que os membros do NCEP tenham levado máquinas fotográficas para produção de vídeos, foi comum observar que os alunos também utilizavam os próprios celulares.

Por sua vez, a gestão comunicativa designa o planejamento, execução e avaliação das atividades. O objetivo é promover ecossistemas orgânicos e comunicativos, apropriados pelos participantes. É a prática em si da gestão partilhada e da construção conjunta do ambiente escolar por meio da educ comunicação (SOARES, 2002). Fica claro que o processo cria uma cultura assertiva de planejamento e execução, desenvolvida em outros âmbitos da vida dos adolescentes. Durante as atividades posteriormente relatadas, os jovens de uma das escolas coordenavam, através de aplicativos no celular, como seria a divulgação conjunta do material produzido, junto com outras escolas ocupadas ao redor.

Por fim, a reflexão epistemológica permite a manutenção e o estudo sistêmico da própria educ comunicação. É o processo de compreensão da inter-relação entre a educação e a comunicação. É a reflexão acadêmica que permite o desenvolvimento e a perenidade da educ comunicação enquanto campo (SOARES, 2000).

A partir desta metodologia, percebemos que

“A educ comunicação é a prática social que se constitui de múltiplas ações na interface comunicação/educação e que pretende, entre outras coisas, criar ecossistemas comunicativos⁴ nos espaços educativos formais, não formais e informais com intuito de melhorar/qualificar a ação comunicativa e o processo de ensino-aprendizagem nesses ambiente”. (NARDES; CONSANI 2017, p.1).

Ainda para os autores, a educ comunicação é um processo que, de um lado, problematiza os meios analógicos a partir da resignificação de seu uso e de ou-

tro, utiliza a internet como veículo de divulgação do trabalho. É nas redes que o jovem se reconhece em sua busca constante por autonomia e visibilidade, conceitos que só fazem sentido na existência do empoderamento, do “poder fazer”. A internet e as redes possuem um papel informativo e construtivo. Elas auxiliam de maneira significativa, se não fundamental, no processo de organização e distribuição das narrativas. Sakamoto (2013) afirma que quando alguém atua através de redes digitais, não está apenas reportando; está inventando, articulando, mudando.

Esta relação é capaz de promover, inclusive, novas formas de se fazer política, ao possibilitar diferentes caminhos de participação social e transparência. Foi através da formação de redes online que os alunos ocupantes organizaram os protestos e divulgaram os materiais produzidos. Nos próximos capítulos veremos como que, produzindo informação - por vezes em tempo real - suas postagens serviram, inclusive, fonte para a grande mídia, que se viu perdida em meio a um cenário que foge ao seu esquema habitual de pautas e coberturas.

Considera-se, assim, a educ comunicação como prática educativa do processo de produção de uma comunicação comunitária. A comunicação popular é uma prática social, tendo em vista seu desejo por construir uma relação horizontal de busca pela cidadania (MIANI, 2011). “A vocação da educ comunicação é oferecer uma alternativa/possibilidade pela qual excluídos/marginalizados possam, nos espaços educativos em geral, elaborar suas narrativas e ampliar vozes sobre a questão social” (NARDES, CONSANI, 2017, p. 2017). Na sequência, contextualizamos o espaço-tempo que provocou a aplicação destas oficinas para, por fim, desvelar como a práxis educ comunicativa gerou transformação no ambiente escolar.

4. O gatilho das ocupações

Em outubro de 2016, o Brasil vivia o contexto do pós-impeachment de Dilma Rousseff. A posse do então presidente Michel Temer trouxe ao debate público a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 – que visava estabelecer um teto de gastos públicos num período determinado para recuperação do país. Junto desta, a chamada “Reforma do Ensino Médio” também entrou em tramitação no legislativo – inserida por meio do recurso da Medida Provisó-

ria (746). As reações populares foram imediatas e iniciou-se um processo de ocupação em diversos colégios públicos no Brasil – com início e maior volume no estado do Paraná.

Comum a todas as ocupações foi o perfil do manifestante: jovens e adolescentes em idade escolar, indispostos com as novas medidas do governo. Articulados em rede, o movimento criou uma resistência às reformas propostas dentro do ambiente escolar. A mídia tradicional, majoritariamente impedida pelos próprios manifestantes de entrar nas escolas ocupadas, tratou o tema de forma generalista. Manifestações contrárias davam conta de acusar os alunos ocupantes de “baderneiros”, “vagabundos” e acusando seu desejo de não estudar.

Neste cenário, o movimento buscou grupos que pudessem oferecer oficinas não tradicionais, a fim de manter os alunos engajados, mesmo em meio à situação de ocupação. A proposta era, também, política: aproveitar possíveis conteúdos alternativos para a evolução do próprio movimento. O NCEP foi chamado por algumas escolas e realizou oficinas de educação em 3 delas. O núcleo teve a intenção de promover, por meio dos veículos de comunicação, outras narrativas sobre a situação – que incentivassem a autonomia do próprio manifestante. Percebendo autonomia como “capacidade de um ator social tornar-se sujeito ao definir sua ação em torno de projetos elaborados independentemente das instituições da sociedade, segundo seus próprios valores e interesses” (CASTELLS, 2012, p. 172), a proposta educ comunicativa se adequou ao desejo dos manifestantes.

Um artigo publicado no jornal paranaense Gazeta do Povo gerou particular revolta e sintetizou o desejo dos ocupantes de produzir um novo tipo de material comunicativo. Intitulado “6 fatos que os alunos das ocupações não sabem”², a redação rebatia afirmações de alguns manifestantes e acusava a falta de conhecimento dos participantes.

Como relatado a seguir, havia uma grande angústia por parte dos participantes em mostrar que o movimento “não era uma baderna” e que eles “sabiam o

2 Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/6-fatos-que-os-estudantes-das-ocupacoes-nao-sabem-ezs9mfd4wq6k5lmhxt5cq913k>

que era a MP”. A oficina provida pelo NCEP, em essência, promoveu um olhar crítico sobre os produtos midiáticos sobre o tema e formou os jovens ao uso das ferramentas de comunicação, permitindo que eles “falassem aquilo que gostariam de falar”.

5. Relatos

O NCEP foi convidado a ações em três escolas de Ensino Fundamental e Médio na região metropolitana de Curitiba: Colégio Estadual Líria Nicheleto e Colégio Estadual Anita Canet (Fazenda Rio Grande-Pr); e Colégio Estadual Humberto Castelo Branco (Pinhais-Pr). Em um primeiro momento, os membros do núcleo foram até as ocupações para discussão e apresentação da proposta. O que se viu, desde o início, foi uma planejada segurança nos espaços dos colégios - no Líria, os alunos anotavam os nomes e numeração dos documentos de cada pessoa que ingressava no local.

Os estudantes aceitaram a proposta da oficina nos três colégios, já adiantando que o principal ponto em comum era o anseio por uma melhor forma de contar a história do que se passava naquele momento; explicar de fato o “porquê” e o “como” das ocupações.

5.1 Colégio Estadual Líria Nicheleto

No Colégio Estadual Líria Nicheleto havia lideranças claras e as idades do público-alvo da oficina eram variadas, ainda que a maioria estivesse no Ensino Médio. Na primeira parte, foi organizada uma roda de conversa sobre a PEC 241, a MP 746 e questões gerais da educação no Brasil. Muitos apresentaram suas ideias e conhecimento do tema. O segundo momento foi o de apresentar a proposta do NCEP. De modo a estimular uma leitura crítica da mídia, questionou-se a representação do movimento, dos estudantes, do bairro e do colégio nos veículos tradicionais. Os alunos responderam de acordo com sua recepção, demonstrando insatisfação com a visão unilateral desses veículos (que guiava o pensamento dos pais e vizinhos) sobre a ocupação e a luta em defesa da educação da qual os alunos faziam parte. Nesse movimento, mostra-se o caráter de uma educação para a comunicação da atividade proposta, ao passo que se caracteriza por “implementar procedimentos voltados para a apropriação dos

meios e das linguagens da comunicação por parte das crianças e jovens” (SOARES, 2000, p. 22).

Por fim, a parte prática se deu numa divisão de dois grupos para a produção de vídeos, que tivessem a linguagem deles sobre o movimento deles. Um dos grupos fez um vídeo de tom mais artístico, pensando uma trilha de fundo enquanto a imagem mostrava os alunos se levantando de seus lugares na sala de aula e escrevendo no quadro informações sobre a PEC e a reforma do ensino médio, culminando numa frase de efeito sobre a ocupação³.

O outro grupo fez um vídeo mais direto e explicativo, no qual alguns estudantes falaram de fato sobre a ocupação e o que eram as propostas que eles estavam lutando contra. Também foram feitas, para complementar o material, imagens sobre o dia-a-dia e o funcionamento da ocupação – como a organização da cozinha, da segurança e as salas que serviam de dormitório e separavam os meninos das meninas⁴.

Os alunos alegaram constante sentimento de medo e ameaça, em função daqueles que não entendiam sua mobilização. Eles passaram uma imagem de luta e suas visões manifestavam convicção dos atos – nunca dando indícios de utilizar da violência ou ignorância para conseguir o que queriam. O diálogo e a ajuda de universitários e professores eram as ferramentas para tentar externar a causa pela qual lutavam – além de uma integração entre colégios, ocupados que acontecia diariamente durante a curta duração das ocupações.

5.1.1 Colégio Estadual Humberto Alencar Castelo Branco

A experiência no Colégio Estadual Humberto Alencar Castelo Branco foi parecida com a do Líria. Iniciou-se com rodas de conversa sobre a MP e a PEC. Os alunos apresentaram o espaço e a organização. Em especial, chamou a atenção uma lista de regras que havia em cada uma das salas (para o dormitório, por

3 O vídeo está disponível em uma conta particular do Youtube, para disposição neste trabalho. Disponível em: <https://youtu.be/GDLBVI2dvaE>.

4 O vídeo está disponível em uma conta particular do Youtube, para disposição neste trabalho. Disponível em: <https://youtu.be/Y2qfHoldvZs>.

exemplo, incluíam “escovar os dentes” e “tomar banho antes de dormir”). A segurança era feita pelos alunos maiores de 18 anos, que se revezavam em turnos. Poucos tinham autorização para entrar na cozinha e as refeições eram servidas em horários regulares. Em um momento do dia, houve uma breve assembleia para discutir a continuidade ou não da ocupação.

Após a conversa inicial, grupos se dividiram para a produção dos vídeos. De maneira criativa, um dos grupos criou uma resposta ao artigo da Gazeta do povo, produzindo um vídeo onde falavam sobre as “6 coisas que os alunos da ocupação sabem”. Aconteceu o processo educomunicativo. Provocados pelo estudo dos meios e formados ao uso das ferramentas, planejaram o roteiro e a divulgação do vídeo e prontamente iniciaram a produção. Coube aos facilitadores apenas acompanhar a produção.

Este vídeo teve uma expressão maior nas redes sociais e foi divulgado internamente na rede de contatos entre os alunos⁵. Segundo Ismar Soares,

"a aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia". (2002, p. 20)

O vídeo foi filmado por um dos alunos, que caminhava com a câmera em mãos, enquanto passava de espaço em espaço mostrando as regras e conversando com as pessoas sobre o movimento. Essa escolha no modo de operar a câmera, vai de encontro com a proposta mais aproximativa e dialógica do vídeo-resposta produzido. Devido ao tempo, a edição foi realizada por membros do NCEP, ainda que orientada pelos ocupantes, e a divulgação aconteceu na página do movimento.

5 O vídeo está disponível na página do Facebook da ocupação do Castelo Branco e atingiu até o fechamento deste trabalho, 7,9 mil visualizações e 158 compartilhamentos – número expressivo para a capacidade de orgânica de divulgação do movimento. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupacastelo/videos/342484319432022/>.

5.1.2 Colégio Estadual Anita Canet

No Colégio Estadual Anita Canet os membros do NCEP observaram uma diferença significativa: apesar de um maior número de alunos dentro da ocupação, o índice de engajamento era menor. Observou-se que alguns estudantes estavam realmente mobilizados, esforçando-se para que os colegas - que estavam ali no horário de aula - se interessassem pela luta que estavam propondo.

A oficina em si se deu numa sala, o que inicialmente fez com que os alunos reagissem como a uma aula convencional. A solução foi sentar todos em roda, intercalando-se aos alunos, para promover um debate mais democrático. Frente às perguntas de “Como está o movimento?” ou “Por quê ocuparam?”, as respostas vieram de um grupo mais restrito, de 3 ou 4 estudantes.

Na parte prática da oficina, foram divididos também dois grupos. Um grupo mais engajado filmou algumas salas e explicou a ocupação e seus motivos. O outro grupo filmou internamente algumas salas, utilizadas como quartos ou ambientes de reunião.

Desde o início da oficina, os alunos manifestavam o cansaço sobre a imagem externa das ocupações, já que os próprios pais, adultos e a mídia em geral tratavam o movimento com desdém. Como sustenta Soares com o conceito de gestão comunicativa, a educomunicação “supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; (...) uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação.” (2002, p. 24-25). Portanto, os adolescentes buscaram na possibilidade de gravar vídeos uma forma de contar sua história e a história do seu movimento de acordo com sua própria visão não mais somente como consumidores, mas como produtores da mensagem.

Com a posterior edição, os materiais circularam entre os alunos através das redes sociais, e serviram como prova da organização e seriedade daquela manifestação. Os estudantes demonstravam esforços nítidos para mobilizar os seus pares, mostrando o que acreditavam ser os objetivos reais, no âmbito da educação pública, que aquelas reformas pretendiam.

6. Conclusão

As oficinas promovidas pelo NCEP foram pontuais. A dinâmica do movimento não permitia uma construção contínua de um cronograma formativo. Ao fim das atividades, os vídeos foram editados de acordo com o pedido dos jovens. O material foi entregue às lideranças do movimento, que compartilhou diretamente em suas redes sociais. Aos poucos, se percebeu que as oficinas tinham uma função-última que não somente a divulgação de um novo olhar sobre o movimento.

Na experiência, se identificou que, para os participantes, a prática é tão importante quanto o produto. Para se produzir os vídeos, os alunos discutiram a MP e a PEC, discutiram o próprio sistema de organização, reorganizaram pautas, discutiram a melhor maneira (e mais criativa) de contar aquela história e ainda tiveram a oportunidade de utilizar câmeras, gravadores e outros materiais. Aqui, se pratica a educomunicação: utilizar um veículo de comunicação, neste caso a produção multimídia, para pensar a própria realidade.

Castells afirma que em manifestações e movimentos sociais que geram ocupação e formação de redes, “o processo é a mensagem” (2012, p. 147). Característica marcante de uma comunidade jovem excluída dos processos decisórios e indignada por não ter suas vozes escutadas. A educomunicação “É assim, portanto, o conjunto de aprendizagens significativas tanto em seu próprio processo quanto pelos seus resultados em si. (...) Embora sejam tempos distintos da educomunicação, processo e resultados são indissociáveis e igualmente fundamentais” (NARDES, 2018, p.15).

A educomunicação vai além da produção técnica, uma vez que ela se propõe a criar agentes transformadores. No contexto juvenil, a comunicação enquanto ferramenta de emancipação facilita o protagonismo. Apesar de não ter sido a primeira experiência em ambiente escolar do NCEP, este caso específico foi uma das primeiras oportunidades de aplicar oficinas de curta duração. O resultado mostra que existe uma carência dentro das escolas públicas de modelos de comunicação capazes de aplicar usos criativos dos multimeios. Isto porque uma pequena intervenção de apenas um dia gerou reações de estranhamento e impacto processual. É exemplo um dos jovens que não estava se envolvendo

com a atividade aplicada no Colégio Castelo Branco, que mudou completamente a postura ao manusear a câmera e ao ser permitido usar o próprio celular para realizar pesquisas e gravar vídeos. No final da oficina, confessou a um dos facilitadores: “acho que agora quero entrar na faculdade”.

A intenção de intervenções como esta é reduzir o abismo ou, como chama Barbero (2004, p. 341), a “esquizofrenia entre o modelo de comunicação que configura uma sociedade progressiva organizada sobre a informação e o modelo hegemônico de comunicação que subjaz o sistema educativo”. De qualquer forma, reconhecemos que a questão não está fechada, mas a prática oferece indicativos de que: enquanto processo, a educ comunicação atinge o objetivo de promover uma reflexão sobre o próprio agir comunitário, sobre os veículos de comunicação, sobre si mesmo enquanto ser político e sobre o tema proposto. Também desmistifica as tecnologias, ao usá-las ao favor do processo educativo. É ainda claro que permite a aproximação entre os participantes e a preocupação de diminuir a distância entre o que se aprende e a realidade. Mais do que um produto bem produzido e editado, as oficinas desvelam uma nova proposta comunicacional, ainda em desenvolvimento. Relatar estas experiências faz parte do processo de reflexão epistemológica e divulgação da própria ação.

Referências

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

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

NARDES, Wellington; CONSANI, Marciel. *As narrativas da questão social no ciberespaço: uma reflexão sobre a prática educ comunicativa*. X Simpósio Nacional da ABCiber Conectividade, Híbridação e Ecologia das Redes Digitais. 14 a 16 de Dezembro de 2017 – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

NARDES, Wellington. *As narrativas sobre a questão social: uma reflexão sobre a prática educ comunicativa*. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Gestão de Políticas, Projetos e Programas Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Escola de Educação e Humanidades. 2018.

SAKAMOTO, Leonardo. Em São Paulo, o Facebook e o Twitter foram às ruas. In MARICATO, Ermínia ... [et al.]. *Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. Comunicação & Educação. São Paulo. n. 19. p. 12 a 25. set/dez 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

_____. *Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação*. Comunicação & Educação. São Paulo. n 23. p. 16 a 25. jan/abr 2002. Disponível em: coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufg/file.php/1/Biblioteca_do_curso/Educomunicacao.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2018.

_____. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. Paulinas: São Paulo, 2011.

Sobre os autores

Gustavo Schmid Queiroz - Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Relações Internacionais pelo Centro Universitário Curitiba. E-mail: gschqueiroz@gmail.com.

Paulo Otavio Siqueira - Graduando em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: pauloosiqueira@ufpr.br.

Tensionamentos teóricos sobre a práxis educomunicativa na participação juvenil em movimentos sociais

Araciele Maria Ketzer
Rosane Rosa

Introdução

Entre 2015 e 2016 ocorreu no Brasil um movimento inédito e histórico de ocupação de escolas públicas por estudantes do ensino médio, que trouxe à cena política das mobilizações sociais pela educação, a força dos e das jovens secundaristas. Apesar de cada contexto de ocupação escolar ter suas reivindicações específicas, a pauta principal que se sobressaía em todos eles, era a luta pela qualidade na educação. Além de ocuparem as escolas públicas e as ruas do país, os e as secundaristas também se apropriaram significativamente dos espaços comunicativos das redes sociais *online*, como o *WhatsApp*, *Instagram*, *YouTube*, *Telegram*, *Snapchat*, e principalmente, o *Facebook*, através das chamadas *Fan Pages*, tanto para a comunicação interna entre os e as estudantes, quanto externa, com a comunidade, a mídia, o Estado.

Além de evidenciar o protagonismo juvenil, o movimento constituiu uma importante ação coletiva na luta pela educação básica e pública, desencadeando também ricas reflexões no âmbito da educação, da comunicação e suas interfaces. Inspiradas nesse cenário empírico¹, nos propomos a desenvolver, a partir da pesquisa bibliográfica, uma discussão teórica sobre o potencial educ comunicativo dessas práxis vivenciadas pelos sujeitos nas participações em movimentos sociais.

Partimos de uma discussão em torno tanto do caráter educativo e político da participação em um movimento social nos apropriando da abordagem de Maria da Glória Gohn (1992, 2011), quanto do potencial de educação para a cidadania que perpassa a produção comunicativa dos movimentos populares a partir da perspectiva de Cicilia Peruzzo (2000, 2007, 2017), para então ingressarmos em um olhar sobre a educação dialógica de Paulo Freire (1996, 1981, 1983, 2001...), comunicação educativa de Mario Kaplún (2002) e em torno do paradigma, dos princípios e das áreas de intervenção da Educomunicação a partir de Ismar de Oliveira Soares (2011, 2012...), Maria Aparecida Baccega (2009), Guillermo Orozco Gómez (2012), entre outros autores e autoras, buscando, nesse sentido, desenvolver uma reflexão em torno das relações entre os movimentos sociais e o campo de interface comunicação/educação.

Comunicação, educação e os movimentos sociais

O Art.1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) compreende por educação todos “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Além disso, Freire (2001, p.13) afirma que “[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa

1 Este estudo constitui um recorte teórico da dissertação “‘Lutar também é educar’: o potencial político e educ comunicativo do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais *online* (2015-2016)”, desenvolvida pelas autoras pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria/RS.

certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se”. Na concepção do célebre educador popular brasileiro, somos seres históricos e incompletos. Com base nesses pressupostos e em um olhar ao cenário midiático, educativo e tecnológico atual, percebemos que a escola deixou de ser o centro do processo formativo, na medida em que se multiplicaram as fontes de informação. E hoje está cada vez mais presente a ideia de Freire (1981) de que educar não é ensinar a memorizar, mas sim a pensar criticamente. Os processos que se constituem no âmbito dos movimentos sociais² são interessantes para refletirmos em torno dessa abordagem, na medida em que compreendemos a participação em um movimento/organização/mobilização social como um processo rico à formação educativa dos e das participantes. Essa óptica aciona diversos fatores para refletirmos – políticos, sociais, comunicacionais, entre outros – e realça a riqueza de tais práticas para mudanças de ordem tangível e cultural na sociedade.

Sobre esse horizonte reflexivo, Gohn (2011, p.333) contribui ao abordar que os movimentos sociais “são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes”. Tal concepção está relacionada ao processo educativo (em um sentido não formal), tanto para os participantes, quanto aos órgãos públicos envolvidos, construído nas práticas políticas que emergem no contexto das mobilizações. A experiência de estudar e se apropriar das pautas da luta coletiva, resgatar aspectos históricos, participar de debates, trabalhar em grupo, pensar em estratégias, negociar e conhecer como funciona o poder público, identificar interesses e questões explícitas e implícitas, avaliar avanços e retrocessos, divulgar o movimento à sociedade e acompanhar o que está sendo dito sobre as suas ações, constituem vivências que nutrem a formação política e a conscientização crítica dos e das participantes.

2 Entendendo-os, a partir da concepção de Castells (1999), para o qual os movimentos sociais são “[...] ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transformam os valores e instituições da sociedade” (CASTELLS, 1999, p.20).

Ao observar esse cenário, Gohn (2011) identifica/sistematiza tipos de aprendizados que nascem desse contexto de participação em um movimento social, a saber:

Aprendizagem prática: como se organizar, como participar, como se unir, que eixos escolher. **Aprendizagem teórica:** quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto (solidariedade, empowerment, autoestima), como adensá-los em práticas concretas. **Aprendizagem técnica instrumental:** como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis, quais as leis que regulamentam as questões em que atuam etc. **Aprendizagem política:** quais são seus direitos e os de sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quem cria obstáculos ou usurpa seus direitos etc [...]. **Aprendizagem cultural:** quais elementos constroem a identidade do grupo, quais suas diferenças, suas diversidades, as adversidades culturais que têm de enfrentar, qual a cultura política do grupo (seu ponto de partida e o processo de construção ou agregação de novos elementos a essa cultura) etc. **Aprendizagem linguística:** refere-se à construção de uma linguagem comum que possibilita ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas que se defrontam. Com essa linguagem, criam uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam. **Aprendizagem sobre a economia:** quanto custa, quais os fatores de produção, como baixar custos, como produzir melhor com custo mais baixo etc. **Aprendizagem simbólica:** quais são as representações que existem sobre eles próprios – mandatários, sobre o que demandam, como se autorrepresentam, que representações ressignificam, que novas representações criam. **Aprendizagem social:** como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados. **Aprendizagem cognitiva:** a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito, criada a partir da participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc. **Aprendizagem reflexiva:** sobre suas práticas, geradora de saberes. **Aprendizagem ética:** a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum,

solidariedade, compartilhamento, valores fundamentais para a construção de um campo ético-político. (GOHN, 2011, p.352-353, grifos nossos).

Essa segmentação envolve múltiplos olhares. É ilustrativa para visualizarmos os diversos fatores a partir dos quais podemos refletir sobre o potencial educativo da participação em um movimento social. É interessante frisar que, apesar dessa separação analítica (construída pela autora para fins didáticos facilitando a compreensão), esses processos ocorrem concomitantemente e envolvem também outros elementos, sobrepondo-se um ou outro aspecto de acordo com cada conjuntura. Gohn (2011, p.333-334) ressalta também que não se pode interpretar esse cenário como um processo isolado da sociedade, neutro, mas sim como um fenômeno de caráter político-social, “para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem”. Além disso, é perceptível entre esses aprendizados elencados, o protagonismo dos processos comunicativos, de expressão e interlocução, sejam estes mediados por dispositivos tecnológicos ou não, a respeito dos quais Peruzzo (2000) também discute, refletindo sobre seu potencial à educação para a cidadania.

Se referindo à comunicação popular, a autora argumenta que ao desenvolverem formas próprias de comunicação, as pessoas têm a oportunidade de se envolverem e conhecerem o funcionamento dos processos comunicacionais, ocupando o lugar de emissores, interlocutores e interlocutoras, participando da produção de significados e sentidos. “A participação das pessoas na produção e transmissão das mensagens [...] e na gestão do veículo de comunicação comunitária contribui para que elas se tornem sujeitos, se sintam capazes de fazer aquilo que estão acostumadas a receber pronto” (PERUZZO, 2000, p.219). Segundo Peruzzo (2007), o envolvimento em tais processos promove a socialização do legado histórico do conhecimento, facilita a compreensão das relações sociais, das estruturas de poder, dos assuntos públicos do país, esclarece direitos e deveres, além de viabilizar a valorização das identidades e raízes culturais ao proporcionar espaços à manifestação da cultura da população. “O cidadão que passa a escrever para o jornalzinho; a falar no rádio; a fazer o papel

de ator num vídeo popular [...]; a selecionar conteúdos etc., vive um processo de educação informal em relação a compreensão da mídia e do contexto onde vive” (PERUZZO, 2007, p. 22). Além disso, com o acesso (embora ainda não universal) à internet, sites como as redes sociais online proporcionam ainda mais espaços, profícuos à construção de uma comunicação mais democrática.

Essa conjuntura é vista por Peruzzo (2000) como um espaço fértil ao afloramento de ações sociais transformadoras. Isso porque, nesse processo, podem emergir diversas formas de sociabilidade e o sujeito envolvido tem a possibilidade de agregar novos elementos a sua cultura, alimentando olhares mais críticos e politizados sobre o mundo. Há, por exemplo, o que Gohn (1992) apontou como a desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, superioridade. Logo, a experiência construída nesse cenário é medular para o empoderamento dos cidadãos e para o exercício democrático, na medida em que: “O saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter *deliberativo*” (GOHN, 1992, p.51). Nesse sentido, por todos esses fatores, relacionados a aprendizados plurais, produção comunicativa e o exercício da cidadania no âmbito dos movimentos populares, que Peruzzo (2000) destaca a importância de olharmos para esse contexto a partir do prisma da interface entre comunicação e educação:

Os veículos de comunicação produzidos por setores organizados das classes subalternas, ou a elas organicamente ligados, acabam por criar um campo propício para o desenvolvimento da educação para a cidadania. **As relações entre educação e comunicação** se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Apropriam-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática. (PERUZZO, 2000, p.219, grifo nosso).

Essa relação também é evidenciada por Kaplún (2002). Para ele, a comunicação popular constitui uma comunicação libertadora, com mensagens produzidas

para suscitar a reflexão crítica da população, entendendo também esses meios de comunicação como instrumentos de educação popular. Nesse contexto, discute o conceito de comunicação educativa. Para ele, essa é aquela que, de uma ou outra forma, tem um resultado formativo. Para tanto, ela deve ser participante, problematizadora, interativa, horizontal. É construída nos processos comunicacionais, onde os sujeitos participam, são protagonistas da produção das mensagens, ao contrário do que acontece no contexto dos meios de comunicação hegemônicos. A partir dessa concepção e realizando um intenso diálogo com a abordagem de Freire(1983), que compreende a educação enquanto comunicação dialógica e como um processo libertador dos seres humanos, Kaplún (2002) destaca a importância da práxis no processo educativo, do diálogo com a realidade, da experiência e da autogestão dos educandos, na medida em que “Se aprende de verdade o que se vive, o que se cria, o que se reinventa e não apenas o que se escuta. O educando precisa escrever para que outros o leiam. Falar para que outros o escutem” (KAPLÚN, 2002, p.47, tradução nossa). Corroborando também com esse cenário, a discussão desenvolvida por Peruzzo (2017) onde aproxima os princípios da educação libertadora de Paulo Freire, aos da comunicação popular e comunitária. Para a autora (2017, p.15), “Os princípios que norteiam uma educação libertadora também contribuem para uma comunicação libertadora porque incentivam a capacidade humana de agir, criar e transformar”. É a partir desse prisma que Peruzzo (2000) destaca o “potencial edu-comunicativo” da participação em um movimento social, perspectiva que relacionamos ao novo campo do conhecimento, a interface comunicação/educação, ou Educomunicação, que emerge a partir da década de 90 na América Latina, com a articulação, por diferentes profissionais, pesquisadores e pesquisadoras, de tais pressupostos de Mario Kaplún – na comunicação popular e Paulo Freire – na educação popular, associada às mudanças no contexto social, educacional e tecnológico no país e no mundo.

Educomunicação e a práxis das lutas coletivas

Para Soares (2012) a Educomunicação é um paradigma, uma orientação para ação, que nasce na América Latina a partir da luta pelos direitos à expressão e comunicação, “[...] ao longo dos 40 anos houve muito esforço da comunicação

popular, da comunicação alternativa. Agora, isso nos permitiu aprender a utilizar os meios a partir de nossas necessidades” (SOARES, 2012, tradução nossa). Segundo ele, a Educomunicação emerge fortemente no contexto da educação não formal, como em organizações não-governamentais (ONGs), e, mais recentemente, se aproxima do sistema formal de ensino, através de políticas públicas, como um conjunto de práticas que empoderam crianças, jovens e adultos à prática da cidadania, constituindo “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011, p.44). Com base nessa perspectiva, o conceito de ecossistema comunicativo é medular quando falamos sobre Educomunicação. É fato que, em um primeiro momento, a expressão remete às teorias do universo da ecologia, a um conjunto de seres vivos e suas inter-relações. Em nosso âmbito de estudos, Martín-Barbero (2002) o caracteriza como as diferentes linguagens e saberes que circulam a nossa volta, nos interpelam, através dos inúmeros dispositivos midiáticos aos quais temos acesso. Problematizando essa concepção do autor, Soares (2011) faz sua releitura:

Diferentemente dos que, como Martín-Barbero, empregam o conceito para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados, preferimos usar o termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (SOARES, 2011, p.44).

Nesse sentido, essa concepção se aproxima da perspectiva da ecologia, na medida em que busca promover uma teia de relações abertas e criativas, através do diálogo e da promoção de uma cultura comunicativa. Se na natureza as interconexões entre os seres vivos são vitais para manter o equilíbrio do ecossistema ecológico, na escola também é fundamental a participação e comunicação dialógica entre a família, os professores e as professoras, os e as estudantes, os e as colaboradoras, a comunidade em geral, o que muitas vezes acaba não

ocorrendo devido a diferentes obstáculos que emergem nessa conjuntura, o que, seguindo a metáfora anterior, acaba prejudicando o desenvolvimento da comunidade educativa.

Desta forma, segundo Soares (2011), a Educomunicação busca construir ecossistemas comunicativos, promovendo pontes para o diálogo entre os membros da comunidade educativa, acreditando no potencial desse cenário à criação de um espaço educacional mais inclusivo, democrático e criativo. Entre os caminhos para viabilizar esse conceito estão as áreas de intervenção, sistemática também central nessa discussão, já que “[...] o novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, 2011, p. 22), as quais estão assim identificadas:

1-**Educação para a comunicação** tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo. Volta-se, em consequência, para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto [...].

2-A área da **expressão comunicativa através das artes** está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos [...].

3-**Mediação tecnológica nos espaços educativos** preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias na informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão [...]. Esta área, aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidos como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos.

4-A área da **pedagogia da comunicação** referenda-se na educação formal (o ensino escolar), pensando-a como um todo. Mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação

dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação através dos projetos.

5-A área da **gestão da comunicação** volta-se para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais.

6-A área da **reflexão epistemológica** dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática. (SOARES, 2011, p.47-48, grifos nossos).

Através dessas áreas de intervenção compreendemos que a centralidade do campo está na práxis social, em ações permeadas pela interdisciplinariedade, envolvendo desde um trabalho para promover uma postura crítica em relação à mídia, até a produção comunicativa em suas diferentes linguagens. “É um esforço múltiplo, tanto focado na recepção, como agora também focado na produção, na emissão, e no intercâmbio de nossas próprias mensagens, e de toda a comunicação com todos que participamos usualmente” (OROZCO-GÓMEZ, 2012, tradução nossa).

Em relação à recepção crítica, o trabalho nesse sentido é fundamental dado que, como diz Baccega (2009), vivemos em um “mundo editado” e nossa formação como sujeitos políticos e desalienados (FREIRE, 1981), depende dessa habilidade para decifrar o que está por trás dos discursos e representações que chegam até nós. Assim, “O mundo é editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares, de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos” (BACCEGA, p.25, 2009). A autora destaca, desta forma, que os meios de comunicação são responsáveis por selecionar o que devemos conhecer e a partir de que ponto de vista isso deve ocorrer. “O mundo, hoje, é trazido até o horizonte do universo no qual nos inserimos. Ele nos chega através de relatos, eles próprios, já eivados da subjetividade de quem os produz. É deles que partimos para nossa reflexão” (BACCEGA, p.25,

2009). Esse exercício analítico em relação à mídia apontado nas áreas de intervenção da Educomunicação e evidenciado na abordagem da autora constitui um movimento fundamental na formação de pessoas críticas, políticas e protagonistas das suas histórias. Além disso, essa postura crítica em relação à mídia é incorporada na subjetividade desses sujeitos e, se estende, dessa forma, a outras situações da vida.

É por isso que Pieroni, Fermino e Caliman (2014) destacam esse aspecto no contexto da educação intercultural:

No atual contexto de fragmentação social e de poder midiático prevaricante, a educação na escola tem sentido somente se consegue desenvolver uma ação de contrapoder, destruindo e reconstruindo as ideias, fornecendo aos jovens a possibilidade de assumir uma posição e uma consciência crítica livre e, quando for o caso, também divergente, diante das, cada vez mais, potentes mensagens subliminares, que tendem a fazer prevalecer o pensamento único e conformista. (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p.161).

Para eles, a cidadania ativa e a alteridade dependem de uma autorreflexividade constante da pessoa sobre os sistemas de referência que construiu para si. Desta forma, é importante construir hábitos mentais que alimentem o senso crítico. Atitudes fundamentais não apenas quando falamos de mídia, mas em nosso dia a dia. Tais pressupostos dialogam diretamente com a ideia de desalienação e liberdade de Freire (1981). Nesse sentido, as ações da Educomunicação, segundo Soares (2011), estão calcadas no reconhecimento do direito à expressão, em princípios como a democracia, a dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação, no trabalho conjunto, colaborativo, facilitado e potencializado pelos dispositivos tecnológicos. Proporcionam a ampliação das condições de expressão dos sujeitos, entendendo isso como um direito fundamental, uma ponte ao exercício da cidadania e, por conseguinte, à transformação social, afinal, “[...] os processos e procedimentos comunicativos possibilitados pela linguagem são uma garantia de participação ativa na vida social” (SOARES, 2011, p.16).

Considerações finais

Assim, com base na articulação teórica realizada, enquanto considerações finais desse trabalho destacamos quatro percepções, que nos remetem ao potencial educomunicativo da participação em movimentos sociais, a partir de um olhar mais focado na atuação juvenil, a qual nos inspirou nessa discussão teórica, a partir do movimento de ocupação de escolas por estudantes secundaristas no Brasil em 2015 e 2016, como mencionado no início da reflexão.

A primeira delas se refere à *comunicação contra-hegemônica* construída nesses contextos de mobilização social, calcada em uma gestão participativa e coletiva – descentralizada, pela horizontalidade da comunicação, pela democracia dos processos, pela interlocução, pela multiplicidade de vozes, pela ampliação de espaços para o exercício do direito de expressão dos sujeitos – autorrepresentação, pela valorização da comunicação como meio fundamental ao exercício da cidadania.

A segunda está relacionada ao potencial dessa práxis ao *desenvolvimento de competências comunicacionais e midiáticas*, tanto no sentido de produção de mensagens/conteúdos em múltiplas linguagens, quanto de leitura crítica dos meios de comunicação, processos interligados uma vez que quanto mais conhecimento se tem sobre as lógicas de produção midiáticas, as relações de poder e mercadológicas que a constituem, mais o sujeito desenvolve seu olhar crítico a esse cenário.

A terceira percepção que apontamos é a respeito da formação de *ecossistemas comunicativos*, na medida em que as lutas coletivas – calcadas na ocupação de espaços públicos, pela criação de contextos alternativos de comunicação, como as páginas nas redes sociais *online*, pela manifestação nas ruas, pelos discursos, pelas rodas de conversa, por pautar a mídia – fomentam a criação de teias de relações entre a comunidade, o poder público, as instituições sociais, promovendo espaços de interlocução e reflexão coletiva, cotidianamente adormecidos.

E o quarto elemento que evidenciamos nessa sistematização é a *capacidade de transformação social e cultural*, em vista do caráter político tanto dos movimentos sociais, quanto da Educomunicação, dois âmbitos diretamente engajados na promoção e garantia dos direitos humanos, do protagonismo e da emancipação social.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*: revista do departamento de comunicações e artes da ECA/USP. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 19-28, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/43579/47201>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Casa Civil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducao.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

_____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación* (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Depoimento transcrito do vídeo “Educomunicación 2.0”. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JD8Di8qyv6g>>. Acesso em: 20 out. 2017.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. Comunicação comunitária e Educação para a cidadania. *Comunicação e Sociedade*. Braga, v. 2, p. 651-668, 2000. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1427/1358>>. Acesso em: 8 mar. 2017.

_____. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. *Lumina*: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, jun., 2007. Disponível em: <<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/201/196>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. *Revista Famicos*: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./fev./mar./abr., 2017. Disponível

em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/24207>>. Acesso em 10 out. 2017.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis*. Brasília: Líber Livro, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227058por.pdf>. Acesso em 15 nov. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Depoimento transcrito do vídeo “Educomunicación 2.0”. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JD8Di8qyv6g>>. Acesso em: 20 out. 2017.

Sobre as autoras

Araciele Maria Ketzer - Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUI). Jornalista no Colégio Marista Santa Maria, em Santa Maria/RS e Coordenadora do Núcleo Regional no Rio Grande do Sul da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom-Núcleo RS).

Rosane Rosa - Pós-doutora pelo Centro de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra. Doutora em Ciências da Informação e da Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria.

2

Protagonismo Juvenil e Experiências com a mídia Rádio

Rádio na escola: uma vertente da educomunicação proporcionando o protagonismo juvenil

Cristiana de Jesus Xavier

Introdução

A Educomunicação, um campo de diálogo entre a Comunicação e a Educação, proporciona a construção de ecossistemas comunicativos em espaços educativos, desenvolvendo a capacidade de expressão da comunidade escolar. Esse ecossistema está presente na Escola Estadual Santo Antônio (Rondonópolis – MT), colégio que desenvolve um trabalho com alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo dirigido por religiosas salesianas, Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), que tem como desígnio a educação e a evangelização. Porém, nos dias vigentes, é difícil falar em educação e evangelização sem estar imbuído com a comunicação, pois nos encontramos em um mundo midiaticizado e tecnológico.

Dessa forma, esse instituto de ensino que preza pelo diálogo, pela interatividade, adotou o Projeto Educomunicação, projeto que foi proposto pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC – MT) às escolas do estado

acima citado. Uma das vertentes desse projeto, que há alguns anos vem sendo desenvolvidas nessa escola, é a Rádio Escolar, mais conhecida como Rádio Recreio, atividade midiática que contribui para o protagonismo dos educados que lá estudam e que estará sendo referenciada no decorrer desse escrito.

Diante disso, este trabalho, de abordagem qualitativa de pesquisa-ação, tem como objetivo refletir sobre a importância dessa mídia no ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, tal texto foi subsidiado pelas teorias de Bakhtin (1992), Soares (2011), Baltar (2012), Aparici (2014) dentre outras.

Educomunicação: o novo campo do conhecimento

Conforme Aparici (2014), o movimento educomunicativo, que foi pautado nos princípios de Paulo Freire, originou-se na América Latina e, de imediato, expandiu-se para a Espanha. Ressalta que a Educomunicação possui “uma filosofia e uma prática da educação e comunicação, baseada no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitude e de concepções” (APARICI, 2014, p. 32). Ainda pontua que vários dos conceitos da Educomunicação são provenientes da comunicação dialógica de Freire, que procura evidenciar que

[...] Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones em la cuales algunos hombres sean transformados en “seres para outro”, por hombres que son falsos “seres para sí”¹. (FREIRE, 1973, p. 46)

Dessa forma observa-se que Freire procura mostrar que sem romper com o esquema vertical característico do modelo transmissor de conhecimento, não há comunicação.

1 Tradução: [...] Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não impor slogans. Ser dialógico é persistir na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo conteúdo da própria existência humana, não pode conter relações em que alguns homens são transformados em “seres para outro”, por homens que são falsos “seres para si”. (Tradução da pesquisadora)

Quanto ao diálogo, Aparici (2014, p. 32) destaca que tal aspecto é “um elemento crucial para problematizar o conhecimento”. Nesta perspectiva, o diálogo é um ato de reciprocidade entre todos que dele participam.

Retomando o relato sobre a expansão do movimento educ comunicativo, Aparici (2014) expressa que “em outros países, e sem terem contatos entre si, se articularam diferentes movimentos com o objetivo de introduzir, no ensino primário e secundário, a análise, o estudo e as práticas dos meios de comunicação”. Enfatiza que nos anos de 1984, “este campo de estudo se institucionalizou mundialmente, através da UNESCO, com a publicação, em Paris, de *A educação em matéria de comunicação*, organizada por Morsy” (APARICI, 2014, p. 29, grifos do autor).

De acordo com Soares (2011), essa prática da educação para a recepção dos produtos midiáticos é uma ação internacionalmente conceituada como *Media Education*, sendo *Media Literacy*, nos Estados Unidos e *Educación en Medios* na Espanha. Destaca que na década de 1980, era usado nos países de fala espanhola da América Latina o termo *Educación para la Comunicación*.

Soares (2011) afirma que, nessa mesma época (década de 1980), no Brasil, um acontecimento de grande destaque foi o Projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), concretizado pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), que recebeu colaboração do Instituto Metodista de Ensino Superior de São Bernardo do Campo e de pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP. Este autor esclarece que “era adotada uma metodologia dos cursos de pequena duração (entre 16 e 24h), sendo desenvolvidos nos finais de semana, num total médio de 60 ações por ano” (SOARES, 2011, p. 33). Ainda enfatiza, que esses cursos, inicialmente, possuíam uma ideologia de denúncia, embasada na Escola de Frankfurt, para, a partir de 1984, seguir uma perspectiva dialética, na linha de Freire. Segundo Soares (2011, p. 33), esse foi o “momento em que a leitura construída com os cursistas já não se voltava precipuamente para a produção da mídia, mas, sobretudo, para a relação que as pessoas estabeleciam com os meios de informação”.

Soares (2014) também ressalta que a cidade de São Paulo (doravante SP) estabelece uma política direcionada para a educomunicação:

Um programa cultural destinado a reduzir a violência nas escolas públicas foi contratado pela prefeitura da cidade de São Paulo ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Entre 2001 e 2004, educadores e alunos de 455 escolas conviveram, por um semestre, com práticas educacionais compartilhadas por mediadores devidamente preparados. O programa se chama “Educomunicação pelas Ondas do Rádio” (Educom.rádio). (SOARES, 2014, p. 158)

Essa atitude política voltada para rede pública de educação de SP foi considerada de relevância, e, em razão disso, Soares (2014, p. 159) esclarece que “o Ministério da Educação (MEC) decidiu levar a linguagem radiofônica, sob a perspectiva educacional, a setenta escolas dos estados da região Centro-oeste do país”.

No Estado de Mato Grosso foi sancionada uma lei com ênfase na Educomunicação com o foco na linguagem radiofônica, sendo essa Lei Estadual nº 8.889/08 criada pelo deputado estadual Alexandre Cesar. Nela fica disposto a implantação do Programa Rádio Escola na rede estadual de ensino. De acordo com tal dispositivo legal, o programa acima referenciado oferece benefícios, como pode ser observado no Art. 2º, a saber: “I – desenvolver a criatividade e a responsabilidade dos alunos [...], II – explorar potencialidades pedagógicas da rádio para a difusão de conhecimentos de conteúdo” (MATO GROSSO, 2008, p. 01), dentre outros. Diante disso, “cada escola teve a chance de inovar a sua prática de ensino, tendo em suas dependências uma miniestação de rádio” (XAVIER, 2018, p. 50).

Segundo Soares, no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), a Educomunicação “[...] apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude” (SOARES, 2011, p. 15). Tal escritor também pontua que oportunizar ainda mais as condições da juventude se expressar “como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo” (SOARES, 2011, p. 15) vem sendo um objetivo almejado no Brasil, assim como no exterior. Complementa que isso é revelado pelo “livro referendado pela Unesco e dedicado ao tema da relação

entre infância/juventude e a comunicação, intitulado *Youth Engaging with the World: Media Communication and Social Change*” (Unesco, Nordicom, Sweden, 2009, apud SOARES, 2011, p. 15):

Assim, podemos observar que a Educomunicação é relevante, pois, proporciona um processo formativo transformador, deixando que os futuros adultos desenvolvam o seu protagonismo em nossa sociedade.

Cabe informar que o novo campo do conhecimento – Educomunicação - foi adotado em escolas salesianas nos cinco continentes. A partir de “1990, por decisão do XIX Capítulo Geral realizado em Roma, Itália, o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora passou a compartilhar conteúdos, ideias e orientações no âmbito da relação comunicação-educação (SOARES, 2014, p. 159). Soares afirma que a atitude referenciada foi aprovada em um encontro internacional concretizado em Cumbayá, Equador. Em 2001, segundo o Conselho de Centros Acadêmicos (CCA), a proposta educ comunicativa foi assumida também pelas escolas dirigidas pelos Salesianos de Dom Bosco (SDB) durante o evento Cumbayá II (Equador).

Necessário salientar que comunicação foi o que Dom Bosco², fundador da família salesiana, sempre prezou na sua prática de ensino em consequência da

2 “João Bosco nasceu em Castelnuovo d’Asti, na Itália, em 16 de agosto de 1815 [...] e foi ordenado sacerdote em 1841. Desde o início, dedicou-se aos jovens, especialmente os encarcerados e os que viviam pelas ruas da Turim recém-industrializada de então, ganhando a vida com trabalhos esporádicos ou mesmo com pequenos furtos. Para resolver o problema daqueles garotos, acreditava que era preciso “prevenir e não reprimir”. Iniciou assim a proposta do Oratório, um espaço em que os meninos podiam aprender um ofício, brincar e seguir o caminho do bem por meio da religião. Também foi inovador em uma pedagogia que colocava o educador como companheiro e incentivador no processo de aprendizagem do educando. Indicava o pátio como o melhor lugar para que os educadores estivessem com os alunos e pedia aos seus professores que tivessem paciência e confiança na juventude, que se fizessem “respeitar mais do que temer”. O sistema preventivo elaborado por Dom Bosco baseava-se – como se baseia até hoje – no tripé: razão, religião e amorevolezza (palavra italiana que pode ser traduzida como “amor educativo”). [...]. Dom Bosco enfrentou muitas dificuldades, inclusive financeiras. Enfrentou todas elas com a certeza de que Nossa Senhora guiaria seus caminhos. A fé em Maria, com o título de Auxiliadora dos Cristãos, é outro traço fundamental para a Família Salesiana. Essa Família foi iniciada com a fundação da Sociedade de São Francisco

missão educativa evangelizadora (AUXILIADORA, 2014). Em virtude dessas atitudes de Dom Bosco, Soares (2011) pontua que o referido padre poderia ser personificado um pensador educador, porque uma de suas características era privilegiar a literatura popular e o teatro, além de possuir o poder da acolhida, fazendo com que seus ouvintes aderissem às propostas que defendia. Ainda hoje, a família salesiana, em suas escolas, preza pela comunicação dos seus educandos, dando oportunidade dos mesmos se expressarem, “é o reconhecimento do aluno como sujeito que faz história, existindo, portanto, com e na linguagem” (CITELLI, 2004, p. 124).

Segundo Kofferman, “a educação salesiana tem como princípio a formação do “bom cristão e do honesto cidadão”, ficando claro que o compromisso social de formação para cidadania está na raiz do próprio carisma”. Ainda ressalta que “em se tratando de práticas educativas, é possível visualizar a Educomunicação como um meio privilegiado para chegar ao grande objeto de formação da juventude no aspecto da cidadania” (2016, p. 137-138).

Sendo assim, é importante enfatizar que a educação salesiana, empenha-se em formar os jovens articulados, críticos e criativos, protagonistas em suas práticas e relações, como pode ser observado, na próxima seção, em atividades comunicativas realizadas por estudantes da Escola Estadual Santo Antônio (Rondonópolis/MT), uma das instituições de ensino das FMA existentes no Brasil.

de Sales (Salesianos de Dom Bosco). Junto com Santa Maria Domingas Mazzarello, Dom Bosco fundou o ramo feminino: o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora. E começou também o ramo leigo, formado por homens e mulheres que integram os Salesianos Cooperadores. Atualmente, esse “amplo movimento em favor da juventude” conta com 31 ramos, presentes nos cinco continentes. Dom Bosco faleceu em 31 de janeiro de 1888, e seu corpo está na Basílica de Maria Auxiliadora, em Turim, Itália” (BOLETIM SALESIANO, 2016). Disponível em: <http://www.boletimsalesiano.org.br/index.php/salesianidade/item/6936-dom-bosco-historia-e-carisma>. Acesso em 12/10/2018.

Breve história da Rádio Recreio – Educomunicação em ação

A Escola Estadual Santo Antônio procura valorizar a evolução da aprendizagem dos seus discentes com o intuito de fazer com que os mesmos tenham uma formação integral.

Figura 1: Fachada da Escola Estadual Santo Antônio



Fonte: Acervo da Escola Estadual Santo Antônio (2016)

Uma das questões de relevância fortalecida com os estudantes desse local é a importância dada à comunicação, comunicação esta que se concretiza com vários projetos desenvolvidos nesse recinto de ensino, mais especificamente o projeto da Rádio Recreio, que teve sua criação entre os anos de 2000 e 2005, segundo a coordenadora da Pastoral Escolar daquela época, Ir. Rosângela Maria Clemente.

No final do ano de 2011, tal trabalho foi consolidado, quando essa instituição abraçou o projeto Educomunicação oferecido pela SEDUC às escolas da rede estadual, como foi mencionado anteriormente. Em razão disso, uma professora de Língua Portuguesa assumiu a função de Educomunicadora, conforme requirava as normas da PORTARIA Nº 451/11/GS/SEDUC/MT:

[...] Art. 34. Para funcionamento e utilização dos RECURSOS DIDÁTICOS, a jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais dos profissionais da educação deverá ser dividida de acordo com o número de turnos de atendimento ao aluno, observando-se as respectivas particularidades, a saber:

§ 2º - PROJETO EDUCOMUNICAÇÃO:

As unidades escolares que já desenvolvem o Projeto Educomunicação atribuirão 01(um) professor efetivo e/ou estabilizado, licenciado em Letras, em regime de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, com conhecimento e/ou participação em capacitação do Projeto tendo como função:

I – exercer a jornada de trabalho de 30 (trinta) h/a semanais nas atividades educacionais: planejamento das ações, pauta, programação, produção, gravação e formação do grupo monitor;

II – participar de reuniões para elaboração do cronograma de programação;

III - acompanhar a produção;

IV - reunir periodicamente com a comunidade escolar para planejar e produzir a programação do período;

V - adequar a programação a proposta pedagógica da escola e ao calendário escolar;

VI - formar e fortalecer o grupo monitor para o funcionamento do veículo nos três turnos;

VII- apresentar relatório bimestral à Coordenação Pedagógica da unidade escolar que encaminhará a direção da escola e a coordenadoria de projetos educativos - SUEB/ SEDUC;

VIII - apresentar à direção da escola as demandas de ampliação e manutenção dos equipamentos necessários para a produção;

IX – participar do projeto Sala do Educador;

XI – participar das reuniões pedagógicas com os demais professores da área de linguagem (IOMAT, 2011, p. 44).

A docente acima mencionada ficou engajada no projeto até o final do ano de 2012. Nos anos subsequentes – de 2013 a 2016 - assumi a coordenação do referido projeto, dando continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido e procurei, sempre que possível, proporcionar aos alunos participantes da Rádio Recreio mais conhecimento sobre o meio radiofônico.

No 2013, para obter maior informação na área do radialismo, procurei por profissionais desse meio midiático em uma rádio FM da cidade de Rondonópolis, e, a partir dessa visita, um locutor dessa empresa se disponibilizou a contribuir na formação dos estudantes envolvidos com a vertente educ comunicativa em foco. O radialista fez uma fala para esses educandos ressaltando a história do rádio e passou algumas dicas de como ser um bom locutor. Além disso, esses locutores mirins, no decorrer do ano mencionado, tiveram diversas oficinas de locução e fizeram uma visita à rádio referenciada, para adquirirem conhecimentos relevantes sobre as técnicas de locução.

Cabe enfatizar que o locutor também passou orientações de como estruturar de forma profissional o estúdio da Rádio Recreio, e, para que esse sonho fosse realizado, contamos com a ajuda da comunidade educativa e de alguns comerciantes da cidade.

Assim que ficou pronto o espaço, fizemos a inauguração com uma linda confraternização, em que estavam presentes alunos, professores, gestão e convidados que animaram o momento. Tal conquista contribuiu para que os discentes pudessem pôr em prática com maior veemência o que fora ensinado.

Um episódio importante envolvendo essa atividade da rádio, foi uma votação que fizemos para a escolha do nome da mesma. Por decisão da comunidade escolar a Rádio da nossa escola passou a se chamar Rádio Recreio SA Hits, como pode ser observado na logomarca abaixo produzida em 2018.

Figura 2: Logomarca da Rádio Recreio SA Hits



Fonte: Acervo da Escola Estadual Santo Antônio (2018).

Nos anos de 2014, 2015 e 2016, continuei o trabalho com os alunos da Rádio Recreio que eram veteranos, juntamente com os calouros que se interessaram pelo projeto, inclusive, nestes dois últimos anos, contamos com a presença de uma locutora, Cleuma Pimenta, que se disponibilizou, de forma voluntária, partilhar com os discentes os conhecimentos dela relacionados ao radialismo. Ainda fomos convidados a voltar outras vezes na rádio que tínhamos conhecido, consolidando ainda mais o aprendizado desses educandos.

Dessa maneira, observei que essas ações desenvolvidas para a formação dos alunos foram muito pertinentes, tornando-os críticos em relação aos meios de comunicação e deixando-os desenvoltos diante do microfone, com maior capacidade de expressão.

Rádio Recreio SA Hits – protagonismo juvenil no ar

A Rádio na escola é uma importante ferramenta que proporciona o protagonismo juvenil. Para Baltar (2012), a rádio escolar é um instrumento sociodiscursivo em uma instituição de ensino. Complementa que essa mídia

não pode ser concebida apenas como mais um recurso didático-pedagógico **na escola**, mas como um dispositivo que permite inserir professores e estudantes e toda comunidade escolar num debate permanente sobre os textos e os discursos que circulam na esfera da comunicação, espaço altamente prestigiado pela sociedade letrada contemporânea, o que pode ajudar a escola a cumprir o propósito de promover uma educação verdadeiramente emancipadora. (BALTAR, 2012, p. 35, grifo no original)

Com isso, toda a comunidade escolar se beneficia e os discentes podem melhorar suas competências de leitura, interpretação, escrita e oratória. Uma educação “voltada para a comunicação dialógica, tornando seus educandos mais ativos, capazes de se posicionarem diante dos discursos expostos” (XAVIER, 2015, p. 942). E, o educando com essa atitude, comprova o que Bakhtin (1992) conceitua de atitude responsiva ativa:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma ati-

tude responsiva ativa, ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 290)

Nessa perspectiva o aluno tem a chance de se posicionar e trocar ideias com seu interlocutor/locutor. Segundo Xavier (2015, p. 942), “todo esse processo de ensino e aprendizagem dos participantes da Rádio Recreio SA Hits inicia-se nas aulas de locução, momento em que são apresentados diversos textos para leitura, que trazem consigo várias vozes sociais”.

Tal prática de leitura beneficia os alunos a melhorarem a sua forma de expressão, quando estiverem no estúdio para concretizar a programação da Rádio. Com isso, mais seguros, a mensagem será compreendida pelo ouvinte. É nesse momento também que os educandos, com o auxílio da coordenadora do projeto, escolhem as músicas e preparam o *script*, contendo o que será apresentado nas programações radiofônica da semana, e, se necessário, produzem outros gêneros textuais condizentes ao momento. De acordo com Bakhtin (1992, p. 301)

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1992, p. 301)

Com a programação pronta, os locutores responsáveis adentram ao estúdio da SA Hits e procuram interagir com os ouvintes que estão nas dependências da escola, sobretudo, no pátio.

Figura 3: Os alunos da Rádio Recreio fazendo a locução



Fonte: Acervo pessoal (2018).

Vale pontuar que nessas programações muitas vezes está inclusa uma apresentação no palco do colégio: algum artista da casa, cantando e tocando para os estudantes; apresentações de professores e alunos, dentre outros eventos envolvendo a comunidade escolar. De acordo com Soares (2011, p. 47), “a área da expressão comunicativa através das artes está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos”. A partir dessas práticas artísticas fica visível que há um envolvimento coletivo da escola com o projeto da Rádio Recreio, atividade em que oportuniza a todos de manifestar-se, exercendo o direito de se comunicar através de algum tipo linguagem, verbal ou não-verbal.

Diante do exposto, observa-se que esse projeto é uma atividade educomunicativa que envolve os alunos e faz sentido para eles, e isso “significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações” (SOARES, 2011, p. 8). Enfim, uma ação desenvolvida com o olhar voltado para o compromisso com um ensino baseado na interatividade.

Considerações finais

A partir das ações promovidas na Rádio Recreio SA Hits é possível afirmar que a implantação desse meio midiático na Escola Estadual Santo Antônio, gerou vários ganhos, como a convivência em grupo, o aperfeiçoamento na leitura, escrita e oratória, contato com diversos gêneros textuais, um pensar crítico, proporcionando o protagonismo juvenil.

Assim, leva-nos a refletir que a Educomunicação chega no espaço escolar para enriquecer o conhecimento dos alunos, deixando explícito que cada um deles tem seu potencial a ser explorado, um potencial individual que faz a diferença para o trabalho no coletivo.

Nesse sentido, manter o projeto é a intenção da gestão escolar, e eu como professora pontuo que essa é uma decisão correta, pois motiva os estudantes a estarem nesse recinto por participarem de um ensino diferenciado, que ajuda os jovens a exercerem a cidadania, sendo pessoas inteiradas do que acontece dentro e fora dos muros da escola, sabendo usufruir o lado bom dos meios midiáticos, já que vivem em um mundo globalizado, multicultural e intertextualizado.

Referências

APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. In: APARICI, Roberto (org.), *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 29-42.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, Marcos. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. 3. ed. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

Conselho de Centros Acadêmicos (CCA) – Departamento de Comunicações e Artes da USP. *Sallesianos definem metas para a Educomunicação em Campos do Jordão – SP*. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/node/984> . Acesso em 26/07/2017.

MATO GROSSO. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso*. LEI Nº 8.889/PUBLICAÇÃO ANO CXVIII – Cuiabá – terça-feira, 10 de junho de 2008 – Nº 24850. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1754/#/p:1/e:1754>. Acesso em 06/07/2017.

MATO GROSSO. *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso*. Portaria nº 451/11/GS/SEDUC/MT Disponível em: <https://www.iomat.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2968#/p:44/e:2968?find=educocomunica%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 19/12/2017.

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. Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 145-166.

VIANA, Claudemir Edson; ROSA, Rosane; MACHADO, Sátira Pereira (org.). *Educomunicação e diversidade* [recurso eletrônico]: Integrando práticas. São Paulo – SP: ABPEducon, 2016.

XAVIER, Cristiana de Jesus. *O Projeto Educomunicação na Escola Santo Antônio: a radiofonia no processo de ensino e de aprendizagem*. In: Congresso de Pesquisa em Educação, 2015, Rondonópolis-MT. Anais (on line). Rondonópolis: CONPEduc, 2015: a interdisciplinaridade em questão, 2015, p. 935-946. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/filesTemp/Anais-Conpeduc2015.pdf> . Acesso em 01/10/2018.

XAVIER, Cristiana de Jesus. *Gênero textual propaganda radiofônica do tipo spot: um trabalho com sequência didática no projeto Rádio Recreio*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 349 p. – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis – MT, 2018.

Sobre a autora

Cristiana de Jesus Xavier é professora da rede estadual de ensino, lotada na Escola Estadual Santo Antônio, em Rondonópolis – MT. Coordenou o projeto Educomunicação nesse colégio durante os anos de 2013 a 2016. Graduada em Letras – Português/Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR). Integrante do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), na linha pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

E-mail: cristianajx@gmail.com.

Educomunicação e protagonismo juvenil: contribuições de uma rádio escolar

Edemilson Gomes de Souza
Ademilde Silveira Sartori

Os avanços tecnológicos, as mudanças no mundo trabalho e o desenvolvimento de novos conhecimentos, nos fazem questionar os modelos tradicionais de ensino que enfatizam a transmissão de saberes. A contemporaneidade cria cenários na educação, onde os educandos, além de demonstrarem suas incertezas diante do conhecimento, revelam suas inseguranças e mobilizações na busca de sentido para o ser. Os educandos da atualidade questionam, reivindicam, buscam ser ouvidos, quase que num grito de liberdade, de socorro. A escola deve se preparar para a nova configuração da sociedade. “Torna-se, na verdade cada vez mais evidente que os jovens estão em busca de novas propostas para a sua formação e que, para apostarem no estudo, desejam uma escola que responda a esses anseios e ofereça novos elementos ante suas realidades e vivências.” (SOARES, 2011, p. 25). Essas mudanças demandam novas metodologias de ensino, reflexões capazes de repensar o papel do educador e ressignificar o conceito de ensino e de aprendizagem. Esse processo possibilita a ambos os

atores sociais – docentes e discentes – a formação do senso crítico, diante das diversidades da vida contemporânea. Nesse cenário urge uma postura ética inclusiva, capaz de promover contínuas reflexões sobre a prática pedagógica, em uma atitude de abertura às novas possibilidades de se ofertar ao educando espaços contextualizados de aprendizagem.

Somos sujeitos sociais, ensinamos e aprendemos em grupo, compartilhando saberes historicamente constituídos, negociando significados, em uma ação necessária, natural e inevitável. Para Freire (2003), “todos educam; todos ensinam e aprendem. Por isso, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Aprender e ensinar são experiências paradoxais e complexas, que alavancam o ensino em um movimento dialético, dialógico e contínuo. São funções estruturantes que mobilizam a criatividade e não estão circunscritas ao espaço escolar, embora seja nele que a formalidade ocorra e os processos ganhem sistematicidade e aperfeiçoem procedimentos que alavancam o que entendemos por ensinar e aprender (FREIRE, 2003).

O processo de ensino-aprendizagem não se realiza apenas no contexto da educação formal, ele está nas mídias, nas relações sociais, nos espaços públicos, entre outros. O que falta na escola, os jovens buscam em outros espaços.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (BARBERO, pág. 55, 2000)

Diante desse novo quadro a Educomunicação parece cada vez mais uma alternativa para esta sociedade que assimila e é assimilada pela cultura digital.

Este artigo apresentará alguns dados de uma pesquisa de mestrado em Educação na UDESC - realizado pelo autor – na linha de Educação, Comunicação e Tecnologia, que já permite algumas reflexões e podem auxiliar nos estudos da Educomunicação.

Educomunicação: a busca do diálogo

Viver em comunidade pressupõe partilhar objetivos, crenças, aspirações, conhecimentos, mentalidades, ou seja, partilha de cultura. A educomunicação potencializa essas ações, assim como abre novos horizontes para a forma de olhar o mundo e nele estar.

A educomunicação é o conjunto das 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 a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2003, p.22)

Por meio do trabalho desenvolvido pela educomunicação, os professores conseguem resgatar o centro de interesse dos alunos, que antes se mostravam desmotivados diante do processo de aprendizagem, pois saem da mesmice da sala de aula, desenvolvendo um processo dinâmico e prazeroso. Desenvolvem pesquisas sobre diversos assuntos, fazem entrevistas, fotografam, filmam, enfim, registram tudo aquilo que consideram interessante para depois editarem os filmes, montarem jornais, panfletos educativos, fazendo da aprendizagem um recurso para difundir o conhecimento adquirido. De acordo com o jornalista Rossetti,

“nos projetos educocomunicativos os alunos ampliam ainda mais o vocabulário e seu repertório cultural; aumentam suas habilidades de comunicação; desenvolvem competências para trabalho em grupo, para negociação de conflitos e para planejamentos de projetos. Além de auxiliar no desempenho escolar e outros ganhos. Além disso, a partir dessa participação, surgem grêmios estudantis, cooperativas de trabalhos, grupos juvenis de intervenção comunitária e periódicos”. (SOARES, 2011, p. 25)

Segundo Ismar Soares (2002, p.24), precursor da educomunicação no Brasil, o trabalho docente voltado para as práticas de utilização de recursos da mídia, torna os alunos críticos diante dos fatos sociais e dos meios de comunicação, “transformando o espaço escolar num grande espaço para a produção de rádio, música, revista, jornal, teatro, através de um processo democrático”. Mas

é necessário “que os conceitos sejam produzidos de forma coerente com a verdade científica e coerente com os anseios da cidadania, associando-os. Isso é educomunicação”.

Para Soares (2002, p. 24):

[...] a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

Essas ações educacionais não servem como salvação da educação, mas para pensarmos algumas saídas para um ensino que emancipa. Entender como se dá a comunicação no ambiente escolar e como essas práticas pedagógicas educacionais estimulam o diálogo da comunidade escolar e potencializam o protagonismo juvenil. É apenas um ensaio em busca de novos olhares.

Educomunicação e o Protagonismo Juvenil

O termo protagonismo juvenil surgiu no cenário político e econômico no final da década de 1980, como a concepção de empoderamento e participação democrática da juventude, e está relacionado à noção de sujeitos de direitos. A palavra é originada do grego *protagnistés*, que se refere ao ator principal no teatro grego ou que ocupa o papel central num acontecimento (FERRETTI, 2004). Essa expressão remete à participação no processo de transformação política e social, atuação na comunidade, ao exercício da autonomia, à responsabilidade e ao exercício pleno da cidadania (STAMATO, 2009).

O educando protagonista aprende a ser, desenvolve o senso de identidade, melhora sua autoestima, autoconceito, autoconfiança. Cria habilidades como autogestão, heterogestão e cogestão. Aprende a lidar com suas potencialidades, limitações, a coordenar, a gerir a si mesmo e a trabalhar em grupo, bus-

cando soluções reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (COSTA; VIEIRA, 2006).

É importante estimular o protagonismo juvenil como exercício da cidadania, envolvendo o adolescente na discussão e resolução de problemas concretos do seu cotidiano, assim como nas questões de interesse coletivo, incentivando sua participação em associações, assembleias, debates, ações comunitárias e em movimentos sociais mais amplos (SERRÃO; BALEEIRO, 2000).

É um desafio para o educador evitar que o conceito de cidadania se mantenha apenas na teoria. A cidadania não é um discurso, precisa ser vivenciada e é construída no exercício das pequenas coisas do cotidiano, abrangendo não apenas os direitos, mas também os deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação.

Os educandos, além de portadores de entusiasmo e de vitalidade para a ação, são dotados também de pensamentos e de palavra. Segundo Costa (2006), o propósito do protagonismo juvenil, enquanto educação para a participação democrática, é criar condições para que os educandos possam exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia. Autonomia essa que ele será chamado a exercitar de forma plena do mundo adulto.

Com um olhar para o diálogo na comunidade escolar e o protagonismo juvenil, importa descobrir como o Projeto de Rádio Escolar pode contribuir para o protagonismo juvenil no Centro Educacional Marista São José.

Jornada Ampliada

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Marista de São José, no Projeto Jornada Ampliada, que oferece atividades socioeducativas de contraturno para crianças e adolescente de alta vulnerabilidade. Esse projeto visa dar condições pedagógicas para o fortalecimento do processo educativo, melhoria no ensino-aprendizagem e conseqüente elevação do aproveitamento e resultados em avaliações externas, potencialização das possibilidades de expressão dos educandos, resgate da cidadania crítica e empoderamento político e cultural da comunidade do Jardim Zanellato. Tem por objetivo implantar a educação in-

tegral através de jornada ampliada para educandos com distorção idade/série, dificuldade de aprendizagem e com histórico recorrente de reprovações.

Procedimentos Metodológicos da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso feito no Centro Educacional Marista São José. Segundo Yin (2010) o estudo de caso contribui para o conhecimento de fenômenos sociais complexos de eventos da vida cotidiana como o comportamento de pequenos grupos, nesse caso, os estudantes. Dessa forma o estudo de caso, seguindo as afirmações de Yin (2010), serviu para explicar os presumidos vínculos causais nas intervenções das oficinas de rádio com a vida real daquilo que ocorre na escola e para além dela, ilustrar determinados tópicos e explorar as situações de intervenção que não possuem um único e claro conjunto de resultados. Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo e em sua coleta de dados, segundo Appolinário (2009), envolveu a técnica de entrevista. Dessa forma, é possível identificar categorias, padrões e relações entre os dados coletados de forma a compreender seus significados e subjetividades (APPOLINÁRIO, 2009). Neste estudo de caso foram realizadas entrevistas com a amostragem intencional de 10 (dez) dos vinte (20) monitores da Rádio Coração Marista. Nas oficinas havia, no número total de participantes, incluindo os monitores, 50 estudantes. No Centro Social Marista São José a proposta da rádio escolar surgiu no ano de 2007, quando, durante as aulas, os educandos da 6ª série do Ensino Fundamental II indagaram sobre a possibilidade de se criar uma rádio escolar. Junto com aquela ideia, surgiu o nome Rádio Coração Marista, o qual foi aceito, de forma unânime, pelos demais educandos. Percebeu-se que a proposta poderia ser uma oportunidade de participação dos educandos, através da animação dos recreios, e também expressão de suas ideias. Em 2008 a Rádio já era reconhecida como um meio não apenas de comunicação, mas também de acolhida, troca afetiva e manifestação da cultura juvenil. Para a implantação efetiva do projeto investiu-se no processo de formação na área de comunicação e na aquisição de alguns equipamentos, tais como aparelho e caixas de som, amplificador de áudio, microfone, pen drive e CDs. No início a rádio funcionava no momento do recreio e ficava sob a responsabilidade de uma equipe de educandos que tinha afinidade em relação ao projeto. No entanto, percebeu-se que os momentos de

recreio eram bastante barulhentos, o que contribuía para a desvalorização da proposta da Rádio. Em conversa com os educandos, foi proposto que a mesma passasse a acontecer no horário da entrada de cada turno, como uma forma de acolhida e animação de um momento destinado ao bate papo e à amizade. Os conteúdos transmitidos pela rádio eram músicas, informações sobre assuntos internos e temas relacionados à comunidade local e global.

Em 2011 a Rádio Coração Marista ganhou uma nova roupagem, foi construída uma cabine com melhores equipamentos: amplificadores, mesa de som, microfones sem fio, computadores, programas para edição de áudio e vídeo, programa Zararadio para tocar as músicas. As pautas acontecem na acolhida com: notícias, músicas, recadinho inteligente e na hora do recreio há os quadros: perfil, vivência marista, no mundo dos esportes, correio elegante, momento cultural e entrevistas. Cada equipe elabora uma pauta e um quadro antes de levar a programação ao ar, essa atividade é realizada de modo frequente.

Foi em 2014, momento que interessa a esta pesquisa, que o projeto implementou um grupo de monitores para conduzir a rádio e auxiliar o educador com os outros educandos nas oficinas educacionais. Os monitores também passaram por oficinas de formação, abordando temas ligados à cidadania, aos direitos humanos, comunicação, trabalho em equipe e ao meio ambiente. O objetivo das oficinas era proporcionar aos monitores formações com acompanhamento pedagógico, dinâmicas de grupo, de modo a contribuir para formação humana, cidadã e a melhoria do desempenho escolar, como também promover o protagonismo juvenil. O primeiro passo dessa caminhada enquanto investigador foi perceber os educandos como sujeitos possuidores de culturas próprias e, igualmente, conscientes e ativos socialmente. Sendo assim, se parte das interações com os sujeitos da pesquisa para alcançar os objetivos elencados e, assim, promover uma ampliação do entendimento sobre o papel da rádio no protagonismo dos jovens educandos do Centro Educacional Marista São José.

A intenção do pesquisador foi criar vínculos com os educandos do grupo e com os monitores. Isso exigiu uma permanência junto a eles, de modo a realizar uma inserção gradativa e respeitosa – com a intenção de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa – com os monitores, as relações sociais estabelecidas pelo

grupo, suas práticas cotidianas, suas relações com a rádio, suas pautas, notícias, reportagens, vinhetas e, igualmente, o funcionamento da instituição para identificar a relação do espaço radiofônico com as outras áreas da escola.

A análise foi feita por meio da realização de entrevistas com uso de um roteiro semiestruturado destinado a dez (10) educandos monitores que participam da Rádio Coração Marista.

Para refletir nos dados coletados nas entrevistas, foi utilizado a análise de conteúdo segundo Bardin (1977). Para a autora, a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. É, pois, um esforço de interpretação e que oscila entre o “[...] rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p. 9). A autora ainda afirma que “[...] absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem”.

Ainda para a autora, as fases de análise se dividem em três “polos cronológicos”: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e, por fim, 3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95). O primeiro polo, como o próprio nome já deixa claro, detém-se na fase inicial de organização, traçando as ideias iniciais para o desenvolvimento do plano de trabalho. A autora afirma que esta fase possui três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a construção de indicadores que fundamentem a interpretação final do trabalho. Sua ordem pode ser alterada, embora os três pontos estejam diretamente interligados. A organização desta fase, segundo a autora, é composta de atividades abertas.

Uma destas atividades são as leituras que Bardin chama de “flutuantes”, que são aquelas diversas leituras de textos teóricos de documentos, feitas após a definição do tema a ser pesquisado, dependendo do tipo da pesquisa. Nestas leituras, segundo ela, devemos nos deixar invadir por impressões e orientações. A partir deste primeiro contato com as várias leituras, é hora de escolher aqueles textos que, à primeira vista, serão utilizados na pesquisa. Porém, esta escolha está relacionada com a construção do “corpus da pesquisa”. É este

corpus que nos dará os materiais de análise, e, por causa da sua importância, Bardin (1977, p. 97) traça algumas regras e estratégias de escolha. Uma delas é a “regra da exaustividade”, que consiste na seleção de todos os materiais precisos para a análise. Outra regra é a da “representatividade”, que ajuda a esgotar todas as possibilidades do tema da pesquisa. A penúltima regra estabelecida por Bardin é a da “homogeneidade”, que diz que o material para análise deve obedecer a critérios de escolha parecidos. Sua última regra para a construção do corpus da pesquisa é a da “pertinência”: onde os materiais pesquisados devem corresponder ao objetivo da análise.

A escolha dos documentos é a primeira missão estabelecida por Bardin. Essa documentação baseou-se na transcrição das entrevistas que foram realizadas com os monitores da Rádio Coração Marista. Os números de páginas das entrevistas transcritas oscilaram muito, algumas com 15, 9, 4, por exemplo.

Após entrar em contato com os monitores, 10 foram selecionados para a análise mais detalhada das transcrições. Estes levaram autorizações para casa. A escolha foi baseada na busca por aqueles que mais poderiam nos ajudar a responder aos objetivos e à problemática dessa pesquisa.

A segunda missão da pré-análise é a formulação das hipóteses e dos objetivos, que não são obrigatórias em uma pesquisa, mas podem ser importantes, se feitas de maneira coerente com o projeto do trabalho. Elas também podem surgir no decorrer da pesquisa.

A terceira missão levantada por Bardin é a construção de indicadores que fundamentem a interpretação final do trabalho. Isto implica observar quais expressões ou temas mais se sobressaem no texto analisado. A partir desta observação, traçaram-se indícios de indicadores. Bardin (1977, p. 100) também aconselha a realização de uma última organização de todo o material coletado para o que ela chama de “preparação formal”. Para visualizar os indicadores da pesquisa trazidos por meio das respostas dadas, foram produzidos no software uma tabela, na qual o nome de cada monitor, as perguntas e suas respostas ficam lado a lado, de modo a facilitar a visualização dos indícios.

O segundo polo cronológico apresentado por Bardin é a exploração do material. Segundo a autora (1977, p. 101), se todas estas fases da pré-análise

forem executadas, o restante do processo acontecerá de maneira longa e cansativa, momento em que as decisões tomadas no primeiro polo serão efetivadas. É quando os dados brutos são organizados e agregados em unidades e “[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Esta codificação diz respeito a uma identificação que permite atingir certa representação de conteúdo de sua expressão.

Para a exploração do material, Bardin (1977, p. 104-105) destaca duas unidades, quais sejam, a de “registro” e a de “contexto”. A partir delas é possível compreender quais elementos devem ser levados em conta e como recontar os textos em elementos completos. As unidades de registro são unidades de significação; as mais utilizadas são as palavras, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento. Já a unidade de contexto em questão serve para compreender a unidade de registro como a frase é para a palavra e o tema para o parágrafo: “[...] a referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise das contingências” (1977, p.107).

Para auxiliar nessa análise qualitativa das entrevistas foi utilizado o software ATLAS.ti. A cada entrevista inserida o programa gerou um código, como por exemplo, “EA”. Esses códigos foram aproveitados para identificar os entrevistados e os manter no anonimato. O software permitiu o primeiro nível de análise por meio da leitura das entrevistas e identificações de unidades de significados. Estas foram agrupadas em códigos ou categorias. Tais unidades foram elaboradas a partir da leitura e recebiam novos códigos ou eram inseridas em outras já existentes à medida que se ia avançando na leitura das entrevistas. Foram obtidos no total trezentos e cinquenta e quatro (354) trechos selecionados das entrevistas (unidades de significado) que foram agrupados dentro de vinte e cinco (25) códigos. A partir do mesmo geraram-se as categorias de análise, pela frequência dos códigos e, conseqüentemente, pontos em comum encontrados nas dez (10) entrevistas realizadas.

A exploração do material também contou com a categorização, que nada mais é do que a organização dos dados brutos que têm características em comum. Para o trabalho, a organização que ajudou na exploração se deu da seguinte

forma: houve a releitura de todas as transcrições no software; foram criados códigos; foram separados no programa os trechos que mais chamaram a atenção; foram feitas análises sobre as respostas dos escolhidos; dentro dos trechos pré-selecionados, foram destacadas as partes que rendiam boas análises.

Esta forma de organizar nos deu segurança para a análise e aprofundamento, que seria necessário ter em relação às falas dos monitores. O terceiro e último passo da autora é referente ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação: a construção das categorias. Para Bardin (1977, p. 118), a categorização é um processo estruturalista que comporta duas etapas: isolar os elementos (inventário) e classificá-los (organizar as mensagens), passos já realizados quando foram organizadas as informações que estavam disponíveis para a exploração dos dados.

A primeira etapa foi realizada junto com a categorização durante a exploração dos dados. Foram isolados na tabela aqueles elementos que mais chamaram a atenção ou que se assemelhavam entre si. Na segunda etapa foram condensados uma representação simplificada dos dados brutos.

Bardin (1977, p. 120) indica que um conjunto de categorias deve levar em consideração a exclusão de elementos semelhantes; a homogeneidade de elementos; a pertinência junto ao material de análise; a intenção e as questões da pesquisa; a objetividade e a obtenção de resultados férteis. As categorias são a última parte da análise de conteúdo defendida pela autora, portanto, ela é apresentada ao final deste artigo, em que foram reunidas todas as informações retiradas dos dados brutos das entrevistas.

Análises das Entrevistas

Para ajudar na análise das entrevistas foi utilizado o software ATLAS.ti. O programa permitiu o primeiro nível de análise por meio da leitura das entrevistas, pontos em comum e identificação de unidades de significados. Assim, foi possível criar códigos e gerar categorias de análise. Com base nos códigos gerados nas entrevistas com os 10 monitores da Rádio Marista foram criadas duas categorias: (1) A prática pedagógica educ comunicativa a partir de uma rádio escolar possibilita o protagonismo e o diálogo na comunidade escolar; (2) A prática

pedagógica educ comunicativa desperta a cidadania, a participação democrática e a resolução de problemas.

1. A prática pedagógica educ comunicativa a partir de uma rádio escolar possibilita o protagonismo e o diálogo na comunidade escolar.

Os códigos que geraram essa categoria de análise foram escolhidos pela sua frequência no texto e relevância para a pesquisa. São eles: interação – 27, rotina – 26, habilidade de comunicação – 22, desenvolvimento – 21, autoconfiança – 21, diálogo na comunidade escolar – 15, iniciativa – 14, responsabilidade – 13, melhora o desempenho na sala de aula 12 e trabalho em grupo – 9.

2. A prática pedagógica educ comunicativa desperta a cidadania, a participação democrática e a resolução de problemas.

Os códigos da segunda categoria são: Autonomia 9, Autorealização 11, Cidadania 18, Cidadãos críticos 5, Compromisso Social 15, Cooperação 10, Empoderamento 10, Falante 7, Informação 10, Jovem falando para jovem 15, Mediador 5, Participação 22, Participação democrática 10, Relações interpessoais 13 e Resolução de problemas 14.

Considerações Finais

Na primeira categoria a pesquisa mostrou o valor do projeto educ comunicativo para promoção do convívio em grupo, do apoio ao colega e do diálogo na comunidade escolar. De acordo com os educandos, a rádio contribui para a interação dentro da oficina e o respeito às diferenças. Segundo eles, auxilia na construção da pauta e do roteiro, os colegas que apresentam dificuldades na escrita ou na oratória, são ajudados por outros componentes do projeto que se mobilizam para ajudar naquela habilidade que não foi desenvolvida. Demonstra-se iniciativa, protagonismo, melhora a comunicação e solidariedade com os amigos que estão em processo de ensino e aprendizagem. Aprende-se a respeitar o tempo de cada um. A produção dos programas radiofônicos leva os educandos a sentirem-se mais motivados e autoconfiantes para os desafios que surgem no ano letivo. Além de ampliarem o número de amigos.

De acordo com o resultado da pesquisa, o protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica que contraria qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. Nessa proposta o educador é um mediador, como na educomunicação. Os adolescentes carecem de diretividade. Não se trata, porém, de uma diretividade que venha a tolher sua iniciativa e sua criatividade; ao contrário, uma diretividade democrática, ou seja, uma forma de direcionamento que, ao invés de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autodeterminação, de autonomia, que resulta no protagonismo Juvenil e no diálogo na comunidade escolar.

Na segunda categoria em que se considera a prática pedagógica educomunicativa a partir da cidadania, participação democrática e resolução de problemas, não foi possível se abster da configuração planetária em que o protagonismo juvenil é uma exigência contemporânea.

Envolver a comunidade escolar (professores, alunos e colaboradores) na reflexão sobre protagonismo juvenil exige a ressignificação das ações solidárias a fim de desenvolver o senso de responsabilidade social. Isso implica em assumir um compromisso pelo bem individual e coletivo, reconhecendo o outro como legítimo outro.

É um desafio para o educador evitar que o conceito de cidadania se mantenha apenas no nível intelectual. A cidadania não é um discurso, precisa ser vivenciada e é construída no exercício das pequenas ações do cotidiano, abrangendo não apenas os direitos, mas também os deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação.

A partir das respostas obtidas nas entrevistas, percebeu-se que é importante estimular o protagonismo juvenil, o diálogo na comunidade escolar, como exercício da cidadania, envolvendo o adolescente na discussão e resolução de problemas concretos do seu cotidiano, assim como nas questões de interesse coletivo, incentivando sua participação em associações (ecológicas, culturais, estudantis, entre outras) e em movimentos sociais mais amplos.

Todos os membros da comunidade educativa devem ser convidados a refletir acerca do protagonismo juvenil e da promoção do diálogo na comunidade escolar.

Os educandos acreditam que essa maneira de fazer rádio escolar desperta no sujeito um ser pesquisador, questionador, crítico, que vai à procura de suas respostas, porque na busca pela notícia surge outro olhar para as disciplinas de sala de aula, sendo também instigado a perguntar, gerar dúvidas e curiosidades, porque perdeu a vergonha. A rádio escola possibilita, ainda, que o educando torne-se sujeito ativo do processo de comunicação, produzindo textos escritos e orais conforme a linguagem do rádio.

Segundo os relatos dos monitores, estes procuram, experimentam, discutem, refletem, e neles vai sendo despertado o desejo (e a necessidade) de saber mais, porque tem noção de que serão ouvidos por outros sujeitos além deles mesmos. Esse conhecimento se dá medida que veem seus escritos ouvidos e lidos.

Diante das respostas dos monitores, percebe-se que os projetos educomunicativos devem ser elaborados pelos próprios educandos e devem ser previamente explicados pelos próprios educandos – através de reuniões, encontros, debates ou visitas – a todos os setores afetados pelas ações do grupo. Ao elaborar um projeto, os educandos devem certificar-se da importância do projeto, o grupo deverá verificar se está claramente direcionado para sanar um problema ou suprir uma necessidade da comunidade. Estabelecer os objetivos do projeto para saber se está sendo alcançado; e determinar os métodos e formas a serem utilizados para abordar o problema.

Quando se trata de projetos de protagonismo juvenil, o “acerto” e o “erro” têm valor positivo, pois ambos podem ser usados pelo educador para alimentar e retroalimentar o processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento dos jovens, como pessoas e como cidadãos.

Essa maneira de trabalhar com os adolescentes promovendo o protagonismo juvenil e o trabalho em equipe pode contribuir para que muito do que hoje é considerado problema (participação do aluno, avaliação, falta de concentração, evasão, sobrecarga de trabalho do educador), se transforme em solução. Para

isso, o fundamental é acreditar sempre no potencial criador e na força transformadora dos educandos.

Após descrever as categorias, é possível concluir que ambas trazem indicadores para a criação e o fortalecimento de um ecossistema comunicativo, e que este está ligado diretamente a uma prática educ comunicativa emancipadora e que promove o diálogo na comunidade escolar.

Referências

APPOLINÁRIO, Fabio. *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBERO, Martín. *Desafios Culturais da Comunicação à Educação*. Artigo. Comunicação e Educação. 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo Juvenil Protagonismo Juvenil Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo, 2006. FTD. Fundação Odebrecht.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. *Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SERRÃO, Margarida; BALEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a Ser e a Conviver*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2000. (Fundação Hodebrecht).

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação. Contribuições para a Reforma do Ensino Médio*. Editora: Paulinas. 2011.

_____. *Caminhos da Educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

_____. *Educomunicação: um campo de mediações*. Comunicação & Educação. São Paulo: Segmento, v. 7. n.19. p. 12-24. set./dez. 2002.

STAMATOS, Maria Izabel Calil. *Protagonismo Juvenil: Uma Práxis Sócio-Histórica de Formação para a Cidadania*. São Paulo. 2009- p.1

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Sobre os autores

Edemilson Gomes de Souza - Formado em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), onde realizou sua pesquisa sobre o Teatro Como Recurso Didático de Ensino. cursou três anos de Jornalismo na Universidade do Sul de Santa Catarina. Atualmente é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com a defesa da dissertação - Educomunicação e Protagonismo Juvenil: Contribuições de uma Rádio Escolar. Participa do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (Educom Floripa - CNPq/UDESC). Tem experiência na área de Educação e Comunicação, com ênfase em tecnologia educacional e formação de professores. E trabalha como professor no Centro Educacional Marista São José.

Ademilde Silveira Sartori - Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Departamento de Pedagogia da UDESC. É sócia fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, coordena o Laboratório de Mídias e Práticas Educativas - LAMPE/FAED/UDESC. É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Tem experiência na área de Educação e Comunicação, com ênfase em tecnologia educacional e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: comunicação e educação, educomunicação, mídia e educação, ecossistemas comunicativos. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (EducomFloripa), CNPq/UDESC.

Educomunicação no IFRN: uma análise do protagonismo juvenil através da rádio ROCAL

Edivânia Duarte Rodrigues
Geraldo Peregrino da Silva Neto
Ellen Cristini de Lima Moreira
Jerusa Vieira do Nascimento
Victor Batista da Silva

1. Introdução

Os meios de comunicação podem influir em diferentes esferas da vida em sociedade, principalmente no âmbito da Educação. Nesse panorama, justificam-se as pesquisas que têm refletido sobre a escola do século XXI em diálogo com as novas práticas e saberes interdisciplinares usando a mídia para desenvolver o protagonismo juvenil e contribuir para uma educação que faça sentido para o aluno. Nossa investigação surge desse contexto e problematiza sobre como as práticas educacionais empreendidas pelos integrantes da Rádio Rocal do IFRN tem contribuído para o protagonismo juvenil dentro da escola. Assim, objetiva analisar as práticas educacionais que permeiam a Rádio Rocal do

IFRN, protagonizada pelos alunos do curso Médio Integrado em Multimídia e do Curso Superior em Produção Cultural, e que, por sua vez, extrapolam os muros do instituto, multiplicando os saberes e as práticas. Além disso, buscamos compreender como os discentes do IFRN Cidade Alta constroem ecossistemas comunicativos interna e externamente assumindo-se como Educomunicadores, identificando quais os princípios educacionais que sustentam as práticas dos sujeitos nos processos de capacitação e de produção de programas.

A Rádio Rocal é fruto do projeto de extensão “Rádio Rocal do IFRN: construindo ecossistemas comunicativos em espaços escolares”. O projeto tem oportunizado o uso do Rádio Escolar no IFRN Cidade Alta, unidade Rocas, e na escola estadual Instituto Padre Miguelinho, na cidade do Natal/RN, como forma de melhorar a comunicação das duas comunidades escolares, desenvolvendo o protagonismo juvenil dos discentes. Nesse sentido, o nosso olhar científico volta-se para o campo teórico da Educomunicação, enfatizando a Educação e a Comunicação dialógicas que veem o aprendiz como sujeito que aprende fazendo, recriando e participando do processo educativo, com vistas a uma educação pela comunicação. No aspecto metodológico, recorreremos a pesquisa-ação, já que refletimos sobre nossa própria prática educacional, além de utilizarmos o questionário semiestruturado e a observação participante para relatarmos as percepções dos envolvidos nos processos. Vale ressaltar que a pesquisa está em andamento, embora já dispomos de dados relevantes acerca da Rádio Rocal do IFRN.

2. Aspectos Conceituais e Metodológicos

Adotamos a Educomunicação como campo do saber que fundamenta nossa reflexão e que orienta nosso fazer na busca por compreender as práticas educacionais empreendidas na Rádio Rocal. De forma que nos traz perspectivas teóricas e metodológicas como área de intervenção social. Assim, ao conjugar as áreas do conhecimento (Comunicação e Educação), a Educomunicação é um campo autônomo de intervenção, entendido como um caminho capaz de oportunizar condições de expressão para os membros da comunidade educativa, transformando o ambiente e os sujeitos. Nesse sentido, a Educomunicação é vista como teoria e como área de intervenção social, contemplando ações di-

versificadas que podem ser implementadas em espaços midiáticos, sociocomunitários e educativos. A prática educomunicativa intervém nesses espaços educativos formais, não formais e informais com vistas a criar ecossistemas comunicativos abertos e flexíveis. Assim, o uso do rádio, do jornal, da revista, da TV e da internet torna-se cada vez mais constante em sala de aula, pois “a leitura do mundo passa pela leitura da comunicação” (SOARES, 2011, p.54). É, justamente, diante desse panorama contemporâneo que os preceitos da Educomunicação ganham legitimidade tanto no nível teórico quanto prático.

Portanto, a Educomunicação fundamenta-se no modelo de educação horizontal que prioriza o educando (FREIRE, 1978) e na comunicação democrática que ressalta o receptor, entendendo-o como um co-construtor da mensagem que recebe (KAPLÚN, 1985). Nesse sentido, empreender uma educação horizontal exige do educador uma postura aberta ao diálogo e que esteja atrelada à pedagogia libertadora defendida por Freire (1985), compreendendo a comunicação como componente inalienável da educação, trazendo para a cena o educando, vendo-o como aquele sujeito que deve ser considerado pelo professor, assumindo a função de partícipe do processo de ensino-aprendizado. Conforme Freire (1985, p. 46), “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Sendo assim, no modelo educativo proposto não há o monopólio da fala ou um único sentido do dizer, pois professores e alunos intercalam o turno da fala e juntos constroem os sentidos numa comunicação dialógica.

Assim sendo, é possível a construção de ecossistemas comunicativos que privilegiem as relações pessoais dentro de ambientes envoltos pela comunicação participativa e dialógica. Isso quer dizer que para a criação ou fortalecimento de ecossistemas comunicativos, faz-se necessário desenvolver ações com função de integrar os sujeitos, facilitando a comunicação entre eles, tornando-os agentes do processo educativo. Conforme Soares (2011), as ações precisam ser inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas. O ecossistema comunicativo no espaço educativo, seria, pois, a colaboração entre todos os membros da comunidade (sistema) escolar, de forma a realizar ações que melhorem a comunicação, voltando-se para a saúde das relações entre os sujeitos, oportunizando o

acesso à comunicação e à tecnologia. Nesse viés, as práticas educomunicativas devem ser implementadas por sujeitos que refletem e agem sobre a realidade, pois o que mais importa é aprender a aprender em direção a uma consciência crítica (KAPLÚN,1985).

Ao visar formar ou fortalecer ecossistemas comunicativos no espaço educativo através da Educomunicação pauta-se a educação no caráter dialógico dos saberes e das relações interpessoais, já que a educação que faz sentido é aquela que tem no seu cerne a necessidade de ser comunicativa. É nesse contexto que se concebemos o protagonismo juvenil na escola. Assim, os discentes podem utilizar a mediação tecnológica para se tornar um sujeito ativo que interage com a mensagem produzida e recebida, cuja atribuição de sentidos acontece na interação entre locutor, interlocutor e mensagem, permeados pelo contexto sócio-histórico.

Assim, a construção ou fortalecimento do ecossistema ocorre, conforme Soares (2011), através de áreas de intervenção, das quais destacamos a “mediação tecnológica” que engloba os processos de produção e reflexão sobre os meios tecnológicos usados no contexto educativo. Consiste em introduzir no espaço escolar o manejo dos meios de comunicação, não como um fim em si mesmo, mas enquanto uma mediação que permite os sujeitos experimentarem novas formas de comunicação no trato com os conteúdos educativos e criarem programas vinculados aos seus contextos de vida. A mediação tecnológica nos espaços educativos deve ser vista como uma forma de tornar a mídia acessível à comunidade escolar, criando possibilidades de relacionamentos e produção na escola a partir de uma gestão compartilhada dos processos comunicativos.

No tocante ao aspecto metodológico desta pesquisa, é de natureza qualitativa, do tipo Pesquisa-ação, na qual o pesquisador se envolve de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985). No nosso caso, refletimos sobre o nosso próprio fazer como Educomunicadores na Rádio Rocal. Assim, tanto intervimos através do projeto de extensão quanto refletimos sobre o processo de intervenção por meio do projeto de pesquisa. No processo de intervenção realizamos como metodologia de ação as oficinas de capacitação, rodas de conversa,

planejamento e construção coletiva de programas, focalizando o diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, realizamos a observação participante para relatarmos as percepções dos envolvidos nos processos, bem como o uso de questionários semiestruturados realizados junto ao universo de 18 alunos integrantes do Projeto de extensão da Rádio Rocal em 2017, além dos questionários aplicados junto aos alunos da escola Padre Miguelinho que, por sua vez, receberam a formação educ comunicativa da equipe da Rádio Rocal. Além disso, também recorreremos ao banco de dados do Projeto de Extensão 50mm¹ que realizou questionário junto a equipe da Rádio Rocal e aos ouvintes em 2018. Adotamos a Análise de Discurso como técnica de análise de dados, de forma que é possível descrever e analisar os discursos emitidos, atentando para quais as práticas educ comunicativas que prevalecem e os sentidos que adquirem para sujeitos envolvidos.

3. Resultados e Discussões

3.1 O projeto de extensão no IFRN

Implementar uma Rádio Escolar no IFRN Rocas com fins educativo culturais e promover o diálogo com escolas públicas da cidade de Natal/RN tem sido os objetivos norteadores do projeto de extensão “Rádio Rocal do IFRN: construindo ecossistemas comunicativos em espaços escolares”, desde 2017. O projeto consiste num duplo processo de intervenção educ comunicativa que, de um lado oportuniza espaço, através da Rádio Escolar, para a produção e divulgação de conteúdos relevantes para a comunidade educativa do IFRN e, de outro lado, promove o intercâmbio de saberes com escolas públicas de Natal através da capacitação discente e docente para o uso educ comunicativo do rádio, promovendo a capacitação para a produção midiática atrelada a realidade contextual dos discentes e sob os princípios da Educomunicação.

1 Projeto de extensão do IFRN que trabalha com fotografia e audiovisual com a participação dos alunos do Curso médio integrado de Multimídia.

Os discentes do IFRN, dos cursos de Multimídia e Produção Cultural tem a possibilidade de apreenderem conhecimentos teóricos e técnicos sobre o uso do rádio através de oficinas, tais como: Princípios da Educomunicação, Linguagem radiofônica, Produção em rádio, Formatos de programas, Captação e Edição de áudio, contabilizando uma carga horária de 16 horas.

Figura 1 – Oficinas destinadas aos alunos do IFRN em 2017



Fonte: Arquivo do projeto de Extensão

Com essa capacitação, os discentes podem produzir programas alinhados às disciplinas de seus respectivos cursos e, principalmente, podem conceber, produzir e transmitir conteúdos que fazem parte do universo juvenil. Mas para além da intervenção interna, dentro do IFRN, os integrantes do projeto de extensão tornam-se multiplicadores do saber ao ministrarem oficinas nas escolas públicas de Natal, de modo que todo o processo de execução do projeto vai gerando experiências que são refletidas e analisadas numa perspectiva da pesquisa-ação. Assim sendo, o tripé ensino, pesquisa e extensão se relacionam, de forma que podemos agir e refletir criticamente usando métodos científicos

para analisarmos a prática empreendida, atentando para utilização da Rádio Escolar como mediação tecnológica do processo.

3.2 Protagonismo juvenil na rádio local: multiplicando saberes e práticas

A Rádio Rocal entrou, efetivamente, no ar em 24 de janeiro de 2018, mas no ano de 2017 os integrantes do projeto de extensão já tinham participado de oficinas formativas, tendo produzido programas radiofônicos gravados. Atualmente, a Rádio Rocal possui um estúdio instalado na unidade Rocas do IFRN, cujos programas veiculados podem ser escutados através de 10 caixas de som de 70W, instaladas em pontos estratégicos do IFRN. A rádio funciona nos intervalos das aulas e conta com uma grade de programação diversificada para atender a toda a comunidade escolar (discentes e servidores), tais como: o “Boletim Informa”, “Rádio em 1 minuto”, “Rocal Esporte Clube” (Jornalísticos), “Nossa Língua”, “Beat Cultural”, “Que cantor é esse?” (educativos-culturais), “Karaokê”, “Recadinho pro Crush” e “Lá vem o trem” (interativos de entretenimento). Quanto à equipe do projeto, é composta por 24 alunos, dos cursos médio integrado de Multimídia e Superior de Tecnologia em Produção Cultural, sob a coordenação de dois servidores do IFRN, que agem como Educomunicadores, assessorando os alunos nesse projeto.

Figura 2 – Alunas do IFRN no estúdio da Rádio Rocal



Fonte: Arquivo do Projeto de Extensão

Conforme questionário semiestruturado realizado junto a primeira turma da equipe Rocal, verificamos que, no universo de 18 alunos respondentes, 100% gostaram de participar do projeto, alegando os seguintes pontos “possibilidade de experimentar e aprender algo novo”; “aprender sobre a Educomunicação, promovendo a interação entre alunos, servidores e até mesmo a comunidade externa”; “o trabalho em equipe e a diversidade de conteúdos”. Na voz dos discentes podemos perceber que o projeto de extensão tem dado a eles o poder da experimentação, ou seja, a possibilidade de criar, de reelaborar temas que lhes são pertinentes, fazendo tudo em equipe. Esse empoderamento nem sempre é dado no ambiente escolar tradicional da sala de aula, geralmente, marcado por práticas monológicas dos educadores.

O trabalho em equipe, é visível nas rotinas de produção da Rádio Rocal, o que demonstra a criação e fortalecimento de um ecossistema em que há distribuição de responsabilidades, pois Educomunicar implica conceber o outro como importante, como integrante do processo. Dessa forma, abre-se caminho para que o protagonismo juvenil floresça.

No processo de observação participante, analisamos as práticas educacionais que permeiam a Rádio Rocal do IFRN e verificamos que o protagonismo dos discentes pode ser percebido a partir de algumas práticas. Primeiro, a autonomia que demonstram na concepção de novos programas radiofônicos para melhor atenderem às necessidades do público de alunos e servidores do IFRN. Dizemos isto, porque a grade de programação é constantemente renovada, com acréscimo de programas, contemplando datas comemorativas e acompanhando a agenda de acontecimentos sociais importantes a toda a comunidade escolar. Nesse sentido, fica evidente o respeito à diversidade dos gostos do público ouvinte, buscando sempre melhor contemplar os vários gostos musicais e estilos de programas, contando com uma grade de programação bastante variada. Adotando a classificação dos gêneros e formatos dos programas em áudio, proposta por Barbosa Filho (2003), dizemos que a Rádio Rocal possui programas enquadrados no gênero jornalístico, no gênero de entretenimento e no gênero educativo cultural.

Além disso, a interação com o ouvinte é marca registrada das rotinas diárias da Rádio Rocal seja nos programas com a participação direta do público, falando ao microfone, seja com participação dos ouvintes através dos pedidos musicais e interagindo aos posts nas redes sociais da rádio.²

Em segundo lugar, o protagonismo da equipe Rocal pode ser verificado através da formação de novos alunos, multiplicando o saber apreendido. Isso porque os alunos já formados no curso de extensão passam a atuar como formadores (Educomunicadores). Esse protagonismo juvenil extrapola os muros do IFRN, tendo em vista que a equipe da Rocal também capacita os alunos da escola Instituto Padre Miguelinho - IPM. Assim, os alunos do IFRN, já com a experiência de terem modificado seu próprio espaço escolar, investem na multiplicação do saber, sensibilizando jovens de outra escola a se assumirem enquanto protagonistas e a pensarem o Rádio Escolar como um meio de diálogo dentro da escola.

Em terceiro lugar, destacamos o princípio da construção coletiva do saber. No que tange as práticas dentro do IFRN, a programação da Rádio Rocal é construída por diversas mentes e vozes, distribuídos nas equipes de produção, locução, operação de áudio e edição em rádio. Dessa forma, todos contribuem para o produto final que é transmitido aos ouvintes. No que se refere a construção coletiva no processo de formação, envolvidos pela teoria e a prática da Educomunicação, os alunos constroem um ecossistema comunicativo dentro da escola e ecoam esse saber para demais alunos, externos ao IFRN. Assim, é possível compreender alguns princípios que envolvem as práticas educacionais empreendidas pela equipe Rocal: a autonomia, o diálogo, o respeito à diversidade e a construção coletiva.

Esses princípios observados nas práticas diárias da equipe Rádio Rocal podem ser relacionados a qualificação das ações educacionais que destaca Soares (2011), entendendo-as como: inclusivas, posto que todos membros sentem-se integrantes do processo; democráticas, de modo que todos tem direito a voz; midiáticas, ao passo que valoriza a mediação tecnológica; e criativas, quando sintonizadas com a cultura local.

2 [Instagram.com/radorocal](https://www.instagram.com/radorocal) e [facebook.com/radorocal](https://www.facebook.com/radorocal)

Ao refletirmos sobre nossas próprias práticas compreendemos que o professor mediador é uma figura importante nesse processo, mas deve ser uma das partes simétricas que interagem na relação mediadora, visto que é o responsável por equilibrar a expressão comunicativa dos envolvidos, concedendo-lhes, principalmente, o papel de agentes.

Nesse caso, entendermos os alunos como protagonistas do processo sob a mediação do professor, que, por sua vez, exerce a postura de um orientador, um motivador, influenciando os agentes e conduzindo o processo. Assim, no tocante a Rádio Rocal, temos um aluno protagonista e mediador, justamente porque ao ser protagonista do processo, criando, atuando, refletindo e se relacionando com os demais alunos também promove a mediação. Adotando a classificação de Consani (2008), que vê modalidades da ação mediadora, dizemos que os alunos são agentes do fluxo mediatório, são agentes na modalidade mediância, ou seja, adotam uma atitude coadjuvante do mediador, enquanto o professor está na modalidade mediatividade que se refere à capacidade do agente de influenciar e conduzir o processo de mediação. Assim, o grau de protagonismo dos sujeitos no processo contribui para atuarem também como mediadores, mesmo que caiba ao professor uma atividade ou iniciativa maior na mediação. Dizemos isso porque quando se adota a Educomunicação como teoria que orienta a prática intervencionista, se exige também uma metodologia condizente com a dialogicidade e que privilegie a gestão compartilhada de saberes e práticas. É, portanto, adotando esse mesmo caráter horizontal das relações entre os interlocutores sustentada pela Educomunicação, que avaliamos a mediação pedagógica do processo, posto que:

[...] não há e nem pode haver alguém que manda frente a outros que obedecem, alguém que decide o que os outros devem cumprir. Nessa proposta de organização social não há e nem pode haver a figura do estrategista definindo, delimitando ou inventando ações para que outras pessoas avancem, recuem, envolvam e atuem de modo a atingirem os fins por ele previstos e determinados. Quem estabelece as estratégias são os participantes do grupo, tendo em vista os motivos que os levaram a se agrupar, assim como os objetivos que querem alcançar (SOARES, D., 2008, p. 05)

Nesse caso, é possível ver como a comunicação dialógica, que sustenta a educação também dialógica, exige o compartilhar, a união, a decisão em conjunto, a gestão dos processos educativos e comunicativos. Nesse panorama, é essencial a figura do educador/comunicador dialógico, atuando como membro de uma equipe interdisciplinar, contribuindo para problematizar o universo temático, ao invés de impor conteúdos e conceitos a um interlocutor proibido de falar e/ou contrapor-se.

É possível compreender o aluno protagonista e mediador das práticas educocomunicativas quando esses, imbuídos pela mediação pedagógica, multiplicam o saber apreendido, refletindo e agindo como Educomunicadores, porque tiveram liberdade e estímulo para agirem como protagonistas, tal como aconteceu do diálogo dos alunos do IFRN com os alunos do Instituto Padre Miguelinho durante o processo formativo, por eles protagonizados e mediado.

Figura 3 – Intervenção externa através de oficina no Instituto Padre Miguelinho



Fonte: Arquivo do Projeto de Extensão

Os alunos do Instituto Padre Miguelinho - IPM se mostraram muito interessados e participativos ao longo das oficinas, que contabilizaram 10 horas. Atualmente, estão na fase de resolver as questões técnicas da Rádio Escolar da referida escola para colocar em prática o conhecimento apreendido nas oficinas. Ao término das oficinas ministradas juntos aos discentes e coordenadora pedagógica do Instituto Padre Miguelino, aplicamos um questionário para compre-

endermos a visão dos envolvidos no processo. Em sua totalidade, os discentes do IPM gostaram de ter participado do projeto. Alegaram como mais significativo a possibilidade de incentivar outras pessoas a participarem do projeto e implementarem o projeto na escola IPM. Os discentes elegem como pontos positivos “terem aprendido sobre Educomunicação”, sobre a “relação aluno-escola-aluno”, mas a maior incidência concentrou-se na comunicação proporcionada pelos instrutores, ou seja, pelos alunos IFRN, elogiados quanto a “organização, a paciência e o preparo”. Percebemos que os alunos Educomunicadores influenciaram positivamente os alunos em formação, era perceptível o contato afetivo entre os sujeitos, bem como o estímulo para que pudessem desenvolver os saberes apreendidos na escola Padre Miguelinho.

Verificamos, na prática, o discurso do diálogo defendido pela Educomunicação. Nesse processo, a Rádio Escolar foi entendida pelos respondentes do questionário, como forma de “distração e informação na escola” (A1), como estratégia para “melhorar a interação entre os alunos, unir mais amigos” (A4). como meio de “aproximar o estudante da escola, fazê-lo mais participativo e interessado” (A7). Assim, a prática educacional ressoou como um caminho possível para estreitar os laços afetivos entre aluno e escola, de modo que, após vivenciarem práticas educacionais, o discurso já está impregnado de mudanças a serem implantadas no IPM.

Vale ressaltar, que o IPM ainda não reativou a Rádio Escolar IPM por motivos técnicos. Tão logo a rádio volte a funcionar a equipe Rocal prestará a assessoria para implementar os projetos de programas produzidos durante as oficinas de formação. Inclusive, os alunos do IPM citaram, como pontos que deveria ser melhorados, a estrutura física e tecnológica da escola para a efetiva implementação do projeto de Rádio Escolar, também citaram a necessidade de uma frequência das oficinas como pontos que podem ser melhorados. Isso porque ao longo das cinco oficinas no IPM, a equipe Rocal foi surpreendida por um calendário acadêmico que dificultou a execução das oficinas toda semana, de forma que a interrupção temporal comprometeu o engajamento nas oficinas.

Se no âmbito externo ao IFRN, a equipe da Rádio Rocal tem conseguido a sensibilização para o uso do rádio enquanto mediação tecnológica, pautada no

princípio da Educomunicação, também verificamos como os nossos ouvintes, no âmbito da comunidade educativa do IFRN, enxergam as nossas práticas. Para os *integrantes* da rádio, a emissora é vista como: “uma oportunidade de protagonismo e de valorização da comunidade” (I 1), “possibilidade de diálogo constante com o público e implementação de ações educativas e culturais para o cotidiano escolar” (I 2). Os alunos do IFRN reconhecem que são protagonistas através da Rádio Rocal e que o diálogo é o idioma que rege a relação com a comunidade escolar, inclusive o nome da rádio foi escolhido a partir de uma pesquisa junto a alunos e servidores do IFRN. O termo “Rocal” (Ro - prefixo de Rocas; Cal - sigla do campus Cidade Alta) já se configura no diálogo que se quer empreender entre as duas unidades do IFRN Natal – Cidade Alta, tendo em vista que fazem parte do mesmo Campus, mas estão distantes geograficamente, uma no bairro das Rocas e a outra no bairro da Cidade Alta em Natal.

Enquanto que para os ouvintes, “A experiência que a Rádio Rocal proporciona para seu público é de descontração e diversão, pois, por sua organização ser muito boa, todas as músicas pedidas são tocadas” (O1); “Traz alegria para a comunidade escolar” (O3); “As informações trazidas pela rádio e a organização da equipe também são notáveis, além de seus programas e slogan” (O4). “Aos olhos dos seus usuários, representa a independência, comunicação, informação, entretenimento, cultura, diversidade e pertencimento, apesar de também gerar incômodos” (O5). Os discursos dos ouvintes mostram que a Rocal atende aos seus anseios de diversão e informação, trazendo um clima agradável para toda escola. Os ouvintes reconhecem o respeito ao ouvinte ao atenderem a todos os pedidos musicais e, elogiam, a organização da equipe que está a frente da Rádio. O ouvinte (5) resume vários eixos de atuação da rádio e finaliza dizendo que também gera incômodos. No processo de observação participante, verificamos que a reclamação não se dá por causa dos conteúdos ou da atitude dos alunos, mas sim devido a intensidade do som que, algumas vezes não é regulada na operação de áudio provocando críticas.

A Rádio Rocal empreende um diálogo constante com o seu público, pois usa o diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. Nessa perspectiva, o caráter dialógico do ecossistema comunicativo não é garantido pelo uso dos meios de comunicação, mas sim por uma prática educativa baseada na

abertura e na participação, bem como na adoção de um convívio social pautado na convivência harmoniosa entre os membros da escola.

Considerações finais

O ecossistema comunicativo que está se desenhando dentro do IFRN e fora dele a partir das práticas empreendidas pela Rádio Rocal, nos leva a considerar que temos mais do que o uso da mídia (rádio) para comunicar e promover o entretenimento do público, temos uma construção colaborativa do saber ligada a interação dos sujeitos comunicadores e ouvintes por meio de uma construção colaborativa. Temos o protagonismo juvenil a partir de um processo circular em que alunos ensinam a alunos para que juntos aprendam a dialogar, envolvidos pelo desejo de construir um ecossistema comunicativo que seja fértil e gere sentidos de pertencimento para toda a comunidade educativa. A atuação da Rádio Rocal ainda está no início, na infância de todo o potencial que tem para transformar sujeitos e práticas no âmbito do Rio Grande do Norte, mas já tem colhido experiências importantes no que tange ao empoderamento de alunos produtores de mídia, a formação de cidadãos críticos do seu papel na vida em sociedade, sobretudo porque agem a partir do diálogo, possibilitando a comunidade escolar a construção de laços afetivos e de pertencimento.

Referências

BARBOSA FILHO, A. *Gêneros radiofônicos: os formatos e os programas em áudio*. São Paulo: Paulinas, 2003.

CONSANI, M. A. *Mediações Tecnológicas na Educação: conceitos e aplicações*. Tese. Escola de Comunicação de Arte da Escola de Comunicação de São Paulo (ECA-USP), 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 8 ed, São Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo:Cortez,1985.

SOARES, I. *Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulina, 2011.

_____. *Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social- o caso dos Estados Unidos*. Eccos Revista Científica, UNINOVE, São Paulo (v.2 n.2), 2000, p 61-80.

SOARES, D. *Educomunicação - o que é isto?*. Disponível em < <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/baixararquivos/textos>>. Acesso em: 11 abr 2011

Sobre os autores

Edivânia Duarte Rodrigues - Docente do Curso Superior Tecnológico em Produção Cultural - IFRN; Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN), formada em Jornalismo e Radialismo pela UFRN. Atua nas áreas de Mídia e Memória, Educomunicação e Produção Cultural. Vinculada ao Grupos de Pesquisa: “Estudos sobre Produção Cultural e Linguagens Artística” do IFRN e “COMÍDIA” da UFRN. Coordena o projeto de extensão: “Rádio Rocal do IFRN: construindo ecossistemas comunicativos em espaços escolares”. Autora do livro “Rádio & Memória” (2016) e de artigos, tais como: “A programação educativo-cultural do rádio natalense nos tempos do MEB”, no livro Olhares Midiáticos (2018) e “Os discursos da Rádio Rural de Natal nos anos 1960: um capítulo da relação Comunicação/Educação no Brasil”, na Revista Comunicação e Educação (2011). Residente na cidade de Natal-RN, contato: edivania.duarte@ifrn.edu.br

Ellen Cristini de Lima Moreira - Graduanda em Produção Cultural no IFRN, cursando o 2º semestre. Integrante da equipe do Projeto de Extensão “Rádio Rocal do IFRN: Construindo Ecossistemas Comunicativos em Espaços Escolares” na condição de voluntária. Assessora de imprensa, coordenadora de comunicação e assistente de produção do Projeto Arte Pega?, desenvolvido na Galeria de Arte Do IFRN. Residente na cidade de Natal-RN, E-mail para contato: ellen.moreira@academico.ifrn.edu.br

Jerusa Vieira do Nascimento - Estudante, concluinte do curso técnico integrado ao ensino médio em Multimídia pelo IFRN Campus Cidade Alta e Bolsista na Rádio Rocal do IFRN, atuando como Locutora e Produtora. Experiência como coordenadora do departamento de Jornalismo do Projeto mídia do grupo Força Jovem universal. Residente em Natal, Rio Grande do Norte. Contato pelo e-mail: jerusa.jeehv@gmail.com

Victor Batista da Silva - Estudante, concluinte do curso técnico integrado ao ensino médio em Multimídia pelo IFRN Campus Cidade Alta, cursando o módulo básico do curso técnico em Informática para internet no Instituto Metrópole Digital da UFRN e Bolsista a um ano e três meses na Rádio Rocal do IFRN. Residente em Natal, Rio Grande do Norte. Encontro-me disponível no e-mail: victorbatistasilva1@gmail.com

O jornal e a rádio como estratégia de educação cidadã no ensino médio de Jaciara: uma prática educomunicativa

Elisângela Lopes de Lima Carvalho

Introdução

Esse artigo apresenta a concepção do Projeto Educomunicação na E. E. Antonio Ferreira Sobrinho em Jaciara-MT, mostrando dados coletados na minha dissertação de Mestrado. A pesquisa de campo foi feita através da observação direta e de questionário aplicado a alunos e professores. O período de observação se deu de dezembro de 2016 a abril de 2017, e nele acompanhei as diretrizes do projeto na escola.

Desta forma, a abordagem do método dialético-fenomenológico permite, na análise dos dados coletados nas entrevistas, a percepção do sentido, concepções, valores e vivências individuais acerca da conceituação de educomunicação (educação e comunicação) e de cidadania, tanto por parte dos educandos-educadores quanto das educadoras-educandas.

Neste sentido, a análise das descrições obtidas através da entrevista está pautada na compreensão do sentido do “dito buscado na totalidade do descrito nesse depoimento individual e os significados que o transcendem, uma vez que estão articulados às expressões culturais de sentidos percebidos e trabalhados pelos atos da consciência” (BICUDO, 2011, p. 57).

Assim, nas entrevistas realizadas, busco compreender as concepções que os entrevistados possuem acerca do tema da pesquisa. Para tanto, a entrevista foi feita no dia 15 de maio de 2017, com os nove alunos e com duas professoras. O critério de seleção foi o envolvimento com o projeto Educomunicação há mais de dois anos, ficando a entrevista com as professoras limitada a duas participantes: a coordenadora e educadora.

Segundo o relatório da observação, em virtude de ter havido greve na unidade escolar no ano de 2016, o término do ano letivo ocorreu apenas em 31 de janeiro/2017. Assim, acompanhei todas as atividades que são feitas no final do ano, entre elas, o envio do projeto anual do Educomunicação para o setor de projetos educativos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT.

Desenvolvimento

O projeto educacional na Escola Estadual Antonio Ferreira Sobrinho é coordenado por uma professora que é lotada com carga horária de 10 horas semanais destinadas ao Projeto, que inclui no ambiente escolar as mídias rádio e jornal. No início do ano letivo de 2017, a professora visitou todas as salas de aulas, nos três períodos de funcionamento, conversando sobre a educacional com os alunos e convidando-os para contribuírem com o mesmo, conforme as habilidades e interesse de cada um.

Os interessados preencheram uma ficha, marcando suas habilidades. A partir daí, a professora educadora distribuiu os alunos em determinadas funções, analisando as habilidades apresentadas e organizando os colaboradores em tabelas, sendo que a tabela dos colaboradores da rádio escola conta com cinquenta e um alunos inscritos. Os mesmos foram separados por funções: locutor, playlist, sonoplasta e repórter. Em relação ao jornal, a professora educadora montou uma tabela conforme as inscrições de alunos interessados em contribuir com o jornal. É importante registrar que o jornal mural é de pe-

riedicidade semanal, sendo o jornal impresso de edição semestral. Entretanto, as contribuições para o jornal impresso, segundo informou a professora, não envolvem necessariamente os alunos colaboradores do mural, havendo contribuições avulsas de alunos que escrevem para o boletim informativo, conforme incentivos dos professores das diferentes áreas. Nesta mídia, havia vinte e seis (26) alunos inscritos, ficando ativos apenas dezessete (17).

As funções relacionadas aos trabalhos de montagem do jornal mural requerem dos educandos colaboradores noções de escrita e leitura, além de noções técnicas de informática, como as necessárias para editar imagem, texto, diagramação, entre outras.

Neste aspecto, numa quantidade de dezessete (17) alunos colaboradores do jornal mural, nove (09) são do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Técnico em Informática. Esse interesse dos alunos do EMIEP nas atividades relacionadas ao uso do computador e produção escrita pode ser justificado pela rotina diária das atividades da base técnica, conforme se verá, posteriormente, nas respostas dadas por muitos deles, durante a entrevista realizada.

Cabe ressaltar aqui que a dimensão abordada nesse trabalho remete à dimensão pedagógica da comunicação que propunha Freinet (1967): a transformação permanente dos trabalhos escolares em produção e redação de jornal.

Os alunos envolvidos com as atividades do jornal mural e também do boletim informativo atuam voluntariamente: em virtude da colaboração facultativa, sem motivação por nota, mas somente pelo interesse em contribuir, os estudantes que se inserem no processo de produção do jornal e também da rádio, têm esses meios de comunicação como espaços abertos para expressão e colaboração.

Os trabalhos realizados com essas mídias são feitos de forma organizada. Logo após a sistematização das funções que cada educando iria assumir no projeto, a professora educomunicadora realizou, durante o mês de março e abril, algumas oficinas para ensiná-los a usar os equipamentos da rádio escola, contando com ajuda de pais que atuam no meio de comunicação e sonoplastia, para ensinar a manusear mesa de som, amplificador, microfone e o programa de edição de áudio, além da produção escrita da programação da rádio.

Em relação ao jornal mural, os alunos se reuniram semanalmente, nas segundas-feiras, para montagem do mural, já com as produções escritas impressas.

Foi feita uma pauta para servir de fonte para os assuntos apresentados, sendo eles: Meio Ambiente, Protagonismo Juvenil, Educação, Esporte e cultura, Vida saudável. Para cada um desses temas, há a divisão de colunas no mural, semelhante ao jornal impresso: editorial, humor, educação, novidade, notícia, charge da semana, previsão do tempo e diversos.

Considerando o trabalho com o jornal mural, foi possível perceber uma problemática: tanto os textos apresentados quanto as temáticas são direcionados pela professora educadora, pelo menos na maioria. Não há ainda um direcionamento temático efetivo por parte de todos os envolvidos cotidianamente com o projeto, mas muitos alunos produzem textos relacionados às suas vivências, destacando problemas como suicídio, depressão, e abordando esse assunto tanto na escrita disponibilizada no jornal mural quanto nas mensagens locutadas na rádio. Assim, penso que é importante valorizar a iniciativa, pois alguns alunos, mesmo em número pequeno, demonstram atitudes protagonistas ao escreverem livremente sobre o que lhes interessa, como o texto publicado no jornal impresso, escrito pela aluna do 3º D PROEMI sobre o consumo de álcool por adolescentes, conforme figura a seguir.

Figura 1: Texto da aluna Juliana

Consumo de álcool por adolescentes



Juliana
3º D PROEMI

"Do meu ponto de vista, esse aumento de uso da bebida tem várias consequências"

Por Juliana

O uso precoce de álcool tem sido um dos temas mais preocupantes da atualidade, pois a cada dia aumenta mais o consumo do álcool pelos jovens e adolescentes. Presenciamos essa situação em festas, bares, casas noturnas e até mesmo em avenidas, entretanto o governo quer assegurar ao adolescente a proteção de sua saúde e qualidade de vida e prevenindo danos em relação ao consumo de álcool.

Em nossa cultura é algo bem comum o uso dessa droga lícita, mas o que as pessoas não enxergam é que o álcool é muito prejudicial para nossa saúde.

Pessoalmente acho que está tudo tão avançado que até a própria televisão mostra e incentiva as pessoas para o

uso do álcool e é claro que atinge bem mais ao público jovem.

Mesmo proibida para menores, a ingestão de álcool por adolescentes cresceu nos últimos anos e é hoje um grande problema de saúde pública.

Do meu ponto de vista, esse aumento de uso da bebida tem várias consequências, como distúrbios no comportamento e pode levar até a depressão e gerar mortes.

Estudo realizado em 1996 pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas da Universidade Federal de São Paulo em dez estados brasileiros, mostrou que 19% dos jovens entre 10 e 18 anos tomavam bebida alcoólica mais de seis vezes por mês e também apontou que 94% dos adultos e 88% dos adolescentes acham fácil

menores de 18 anos conseguirem bebidas alcoólicas.

Sem dúvida, com essas pesquisas podemos comprovar os problemas que o álcool ocasiona na vida de um indivíduo, principalmente na vida do adolescente que é mais frágil.

Para finalizar, criaram a lei nº 14.592, para a fiscalização e controle para a proibição de se vender, oferecer, fornecer, entregar ou permitir o consumo de bebidas alcoólicas por adolescentes.

Assim, esta lei reduzirá a porcentagem desses casos que foram citados anteriormente como também os casos de mortes e alguns tipos de perturbações na vida do adolescente.

Fonte: Boletim Informativo AFS Jovem, agosto/2017.

Outro exemplo de atitude protagonista foi a participação de alunos colaboradores como repórteres em uma sessão pública da Câmara Municipal de Vereadores, realizada em 24 de março de 2017, nas dependências da Escola Municipal Magda Ivana, a qual está localizada em uma região periférica da cidade. Neste ato, quatro alunos inscritos como repórteres do projeto Educomunicação voluntariaram-se para realizar uma entrevista com os vereadores, e no evento acabaram atuando como porta-vozes da população presente na reivindicação de ações dos vereadores para a comunidade local.

O texto escrito por um dos repórteres presentes nessa sessão faz um detalhamento do evento, bem como transcreve as contribuições feitas por eles no evento. A atitude foi elogiada pelos vereadores presentes, que solicitaram a visita dos mesmos na Tribuna Livre da Câmara Municipal para apresentar as atividades do projeto à sociedade Jaciarense.

Figura 2: Texto do aluno Fernando sobre a sessão itinerante

Sessão itinerante da Câmara de Vereadores

Por Fernando

No dia 24/03/2017 a equipe de jornalismo da rádio AFS Jovem esteve em uma sessão itinerante da câmara de vereadores na Escola Magda Ivana, onde se reuniram os representantes do legislativo jaciarense para tratar assuntos relacionados a melhorias da nossa cidade. Em primeira instância foi apontado o objetivo da realização dessas sessões pelo vereador Clóves. Comentou que a sessão é um novo projeto da câmara municipal para levar os trabalhos da câmara a todos os bairros da nossa cidade, isso vai resultar em uma aproximação maior com a população, e com isso ouvir o povo, suas reivindicações para posteriormente estar agindo sobre elas e levar ao conhecimento do prefeito as necessidades da população, para que as ações sejam tratadas e solucionadas para melhoria da qualidade de vida da população jaciarense.

Em seguida questionamos sobre as dificuldades financeiras e também sobre as economias para regularizar as dívidas, ele respondeu dizendo que estão preocupados com essa questão, e que vão procurar economizar para que no final do ano devolvam aos postos públicos para serem investidos em melhorias de creches, escolas, e estão visando investir principalmente na saúde e na educação do nosso município.

Falamos também sobre as vagas nas unidades de educação infantil e a escassez das mesmas, onde vários alunos que não podem estudar porque devem ficar em casa cuidando de irmãos menores que não conseguiram vaga nas creches. O vereador Thiago Pereira respondeu que todas as cobranças feitas aos vereadores os mesmos tentam responder de forma positivas através de solicitações, e que sobre esse caso vai fazer a cobrança ao Secretário de Educação para o bem da nossa população.

De acordo com a demanda

apresentada pela população e reivindicada através dessa sessão, o vereador Clóves concluiu falando sobre a importância dessas sessões itinerantes onde há uma aproximação da população com os parlamentares. E que foi perceptível um enorme problema que deverá ser rapidamente sanado sobre o lixo próximo a escola dizendo que não podem compactuar de maneira alguma com essa situação. Crianças tendo que participar de aulas com aquele odor insuportável essas e outras reivindicações serão prioridades na câmara municipal e que estarão levando ao executivo e cobrando bastante para que não fique somente nas sessões e nas conversas, mas que seja tratada com carinho e que as ações se tomem realidade. Ao final agradecemos ao vereador Thiago Pereira e ao vereador Clóves pela parcela de participação deixando em aberto às considerações finais em nome da escola Antonio Ferreira Sobrinho. Os mesmos agradeceram frisando a importância desse trabalho onde os alunos cidadãos correm atrás dos seus interesses, orientando-os a continuarem com esse trabalho maravilhoso que vem desenvolvendo. Disseram que a Câmara Municipal esta a disposição da população jaciarense. Deixou um convite a toda população que participem.



Repórteres do Projeto Educomunicação



Fonte: Boletim Informativo AFS Jovem, agosto/2017

Essas publicações, além de mais duas entrevistas, sendo a primeira com o Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso, Marco Marrafon¹, e a outra com a Dra. Vera Borges², estão disponíveis no Blog AFS Comunicando.

As entrevistas e textos produzidos pelos alunos e publicados nos meios de comunicação presentes na escola, demonstram a preocupação e interesse desses alunos em se expressar quanto aos problemas que vivenciam, o que se configura numa mobilização diante de desafios apresentados pela vida em comunidade, atitude essa típica da cidadania. A produção das pautas é feita a partir de reuniões semanais ou sugeridas no grupo de WhatsApp do projeto.

1.1 Eixo Educação

Em se tratando da aplicação do questionário e análise das respostas conforme o eixo educação, a primeira questão feita aos alunos, além daquelas de identificação que não serão descritas aqui, buscou compreender o entendimento deles quanto ao termo “Educomunicação”.

Na entrevista com os alunos, percebi logo de início muita insegurança da maioria deles. Com exceção de Bruno Mauri, Ferreira e André, os demais pediram para não gravar, porque tinham vergonha. Eu expliquei que precisava da gravação dos áudios para análise, mas que os devolveria escritos para que lessem e verificassem se autorizariam (ou não) a publicação. Expliquei também que não precisavam se preocupar, porque estávamos apenas conversando informalmente. Eles concordaram e, aos poucos, foram ficando mais à vontade.

Mesmo alguns citando apenas a transmissão de informações ou conteúdos musicais, todos endossam a comunicação como um pressuposto do projeto, enquan-

1 Em visita à Escola Estadual Antonio Ferreira Sobrinho, no mês de agosto de 2016, o Secretário de Educação foi entrevistado pelo repórter da rádio escola, estando o áudio dessa entrevista disponível no Blog AFS Comunicando. Ver: <http://afscomunicando.blogspot.com.br/2016/08/visita-do-secretario-de-educacao-com.html>

2 Médica clínico-geral, sócio proprietária do Hospital e Maternidade Santa Lúcia. Apresenta programa na TV Cidade local, abordando assuntos relacionados à saúde da mulher. O áudio dessa entrevista está disponível no Blog AFS Comunicando. Ver: <http://afscomunicando.blogspot.com.br/2017/04/entrevista-concedida-pela-dra-vera.html>

to Ferreira e André citam integração, e Bruno Mauri, ao falar em “abrir a mente”, entendem a conscientização como resultante das atividades educomunicativas. Apesar de não utilizarem os termos conscientização e diálogo, as respostas sugerem a existência desses dois pressupostos, indicando a atuação do projeto na relação dialógica entre educação e comunicação.

Desta forma, apesar de ainda ser uma visão limitada acerca da importância da comunicação dentro da educação, o simples fato de estar presente no ambiente escolar já provoca mudanças de comportamento e percepção, como se constata através das respostas apresentadas pelos alunos. Essa percepção também se verifica na compreensão acerca de Educomunicação apresentada pelas duas professoras participantes da pesquisa, aqui identificadas como Coordenadora e Educomunicadora.

Conforme os relatos da professora educomunicadora, a implantação do projeto promoveu algumas mudanças dentro do ambiente escolar, principalmente quanto à presença do jornal e da rádio como instrumentos de comunicação empregados.

1.2 Eixo Pedagogia da Comunicação

A partir das respostas apresentadas pelas professoras, pode-se dizer que a percepção acerca da Educomunicação é semelhante para ambas: a **Professora Coordenadora** acompanha o projeto há mais tempo do que atua a professora educomunicadora, entretanto, na sua fala, ela enfoca o papel socializador do projeto, enquanto a educomunicadora endossa o desenvolvimento da comunicação nas atividades realizadas, reforçando a validade das mídias na escola.

Apesar de destacar que Educomunicação é um momento de entrosamento entre os alunos na hora do recreio, a **Professora Coordenadora** ressalta a sua contribuição na interação entre os educandos.

A percepção que a **Professora Coordenadora** tem dessa função do projeto Educomunicação, na primeira fala, demonstra o reconhecimento das mídias como sendo “agentes de socialização da comunicação e da educação”, conforme cita Almeida (2012). No entanto, a descrição que a mesma faz ao ser inquirida sobre o que entende por Educomunicação é limitada ao uso da rádio como um pas-

satempo por parte dos educandos, não deixando transparecer se compreende esse neologismo como algo além do uso da mídia, no caso, a rádio.

Essa concepção pode ser melhor compreendida na fala da **Professora Educomunicadora**, quando a mesma enfoca a relação entre as mídias e a comunicação enquanto instrumentos de qualidade na educação. Tal compreensão é o ponto chave da discussão acerca da comunicação na educação: promover uma educação de qualidade.

Nestes termos, a função educativa das mídias comunicativas citada por Almeida (2016), vai mais além: a comunicação deixa de ser um instrumento de socialização para tornar-se o ponto de discussão e desenvolvimento do conhecimento.

O olhar dado às mídias de comunicação presentes no ambiente escolar deve ser muito mais apurado, mais cuidadoso, pois elas produzem sentido e direcionam a construção dos nossos valores e ações, sendo consideradas “matrizes de cultura” justamente por estabelecerem sentido na relação que estabelecemos com o outro, podendo ajudar a fortalecer ou condenar práticas culturais cotidianas (MARTÍN-BARBERO, 2008).

Desta forma, na voz da **Professora Coordenadora**, a comunicação está presente nos trabalhos do projeto Educomunicação enquanto um processo de entretenimento musical, um espaço de descoberta das habilidades comunicativas dos educandos-educadores.

Freire (1996, p. 47), afirma o seguinte sobre a formação democrática: [...] “a solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância”.

Esse pensamento endossa a presença de práticas como a educacional no ambiente escolar, uma vez que a oportunidade que o educando-educador tem de trazer para dentro da escola os saberes já adquiridos em grupos sociais, como igrejas (conforme cita a coordenadora), permite a valorização do conhecimento adquirido fora do espaço escolar, integrando-os à chamada educação formal, sem dissociá-lo daquele.

Uma das questões da entrevista foi feita acerca dos objetivos do projeto. As respostas apresentadas pelos alunos demonstram que não houve uma formação

ou estudo teórico com os mesmos acerca do projeto, ou pelo menos não lhes foi apresentado o texto do projeto enviado à SEDUC/MT quando entraram para o grupo de colaboradores.

Apesar de, no período de observação, eu ter constatado a existência de um grupo no whatsapp, onde a educadora compartilhava informações e materiais sobre as funções e mídias que são trabalhadas na educação, não presenciei o repasse do projeto nem para os alunos nem para os professores, em nenhum momento.

No entanto, conforme a experiência que os alunos vão adquirindo com a participação, alguns tentam relacionar os objetivos da educação às suas vivências dentro do projeto, como declara Bruno Mauri e Ferreira, ambos locutores e sonoplastas vinculados à rádio escola.

Mesmo que três entrevistados não tenham conseguido responder ao questionamento, dois deles destacaram a relação do projeto com a integração no ambiente escolar e a comunicação, estabelecendo uma relação entre educação, comunicação e cidadania, o que sugere a intervenção da educação numa atitude participativa e, possivelmente, reflexiva, acerca da realidade.

A fala da coordenadora se assemelha às dos alunos, ressaltando o papel integrador do projeto, mas focando no mesmo como entretenimento. Já a educadora relaciona educação e mídias ao citar a inclusão das mesmas em sala de aula e integrando comunicação ao currículo.

A educação para a mídia não faz parte da proposta apresentada neste projeto. No entanto, é uma característica que os alunos e professores acabam atribuindo ao projeto, pelo que se percebe nas respostas. Pressupõe-se que há uma lacuna na compreensão que alunos e professoras envolvidas têm da área de intervenção da educação.

Essa interpretação se dá justamente pela falta de uma formação continuada sobre a educação, fato que ficou claro nas respostas apresentadas na terceira questão, quando perguntei aos entrevistados se eles têm conhecimento de material teórico sobre o projeto educação.

Apesar da maioria dos alunos afirmarem que não tinham conhecimento de material teórico sobre o projeto, três deles afirmaram ter visto o material que foi

compartilhado no grupo de WhatsApp do projeto, tendo os dois locutores declarado que leram.

A referência à curiosidade como ponto de partida da busca do conhecimento, citada por um aluno, reafirma que a motivação individual para participar das atividades educacionais serve de incentivo para a participação dos mesmos, não apenas no projeto, mas nas atividades escolares. É preciso ter interesse para buscar participar e compreender.

Ao responderem ao mesmo questionamento, a coordenadora em uma resposta mais detalhada, afirmou ter conhecimento de material teórico, mas argumentou que o tempo de trabalho com o projeto é muito pouco, visto que são dez horas para inúmeras atividades e que acaba sendo insuficiente para as leituras, tanto para ela quanto para os demais envolvidos com o projeto.

Buscando integrar os demais professores às atividades desenvolvidas pelos projetos da escola, a equipe gestora programou, no início de 2017, a realização de um momento de estudo, incluindo o Projeto Educação no cronograma do Programa de Formação na Escola – PEFE, o qual é orientado pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFAPRO.

Essa formação foi realizada pela professora Educadora, que apresentou o texto do projeto enviado à SEDUC/MT aos demais professores da escola, os quais foram convidados a integrar as ações propostas no cronograma do projeto.

A integração dos demais professores, entretanto, ocorreu de forma sazonal, em alguns eventos realizados durante o ano e na publicação do jornal impresso, sendo a maioria das ações direcionadas e organizadas pela educadora.

Em se tratando desse envolvimento dos professores das disciplinas curriculares, as respostas, tanto dos alunos, quanto das professoras, demonstram que há um envolvimento limitado, conforme já foi relatado nos registros da observação.

A respeito do eixo Pedagogia da comunicação, pode-se dizer que a intervenção da educação está voltada para contribuição da comunicação no aprendizado formal. Partindo desse pressuposto, pensar numa atividade educacional que não contribui enquanto recurso pedagógico parece ser impossível.

Nas respostas apresentadas pelos alunos, posso dizer que alguns não compreendem ou diferenciam saber formal de saber informal, quando alguns entrevis-

tados, como Glória e Victorino, afirmam não perceber nenhuma contribuição do projeto educomunicação no aprendizado trabalhado em sala de aula. Tal afirmativa pode representar dificuldade, por parte desses estudantes, de relacionar o que aprendem em sala de aula com os aprendizados que vivenciam em outros ambientes.

Conforme o registro do Blog AFS Comunicando, que também é uma mídia do projeto, mas que quase não é alimentada em virtude do pouco tempo disponível pela educadora, fica claro que há inúmeras atividades realizadas pelos colaboradores da rádio e do jornal que complementam os conteúdos trabalhados em sala de aula. Pode-se citar, por exemplo, concursos de poesia, voltados para datas comemorativas, três entrevistas feitas no ano de 2017 por grupos diferentes de repórteres da Rádio Escola AFS Jovem, entre outras atividades.

A primeira entrevista foi realizada na sessão itinerante da Câmara de Vereadores na Escola Municipal Magda Ivana, onde os repórteres conversaram com o Presidente da Câmara Municipal de Vereadores de Jaciara, Vereador Clóves Pereira da Silva, do Partido Republicano, e com o Vereador Tiago Pereira dos Santos, do Partido dos Trabalhadores. Na segunda entrevista, as repórteres conversaram com a Dra. Vera Borges, que foi entrevistada em seu consultório médico. A figura 3 demonstra as alunas realizando a entrevista, juntamente com professora educadora.

Figura 3: Entrevista com Dra. Vera sobre saúde da mulher



Fonte: Boletim Informativo AFS Jovem. Acesso em 21/01/2018.

Percebe-se que a primeira entrevista, feita pelos meninos, esteve direcionada para aspectos políticos, enquanto a segunda, feita pelas meninas, abordou problemas de saúde da mulher. Entretanto, os dois grupos de repórteres discutiram assuntos de seus interesses, que foram trabalhados pela professora de Sociologia, como declara a educadora em sua fala.

Outra matéria disponível no Blog AFS Comunicando, que demonstra a atuação cidadã dos colaboradores do projeto, foi a participação de alunos, em janeiro de 2017, na Caravana da Transformação³.

Os mesmos foram convidados pela Assessoria Pedagógica de Jaciara para mostrar o trabalho feito na escola através do projeto, e mesmo já estando no período de férias, os alunos Ricardo e Ferreira se disponibilizaram a ficar durante todo o dia no *stand* dedicado à Rádio Escola AFS Jovem, fazendo locução acerca do evento e distribuindo mudas, juntamente com os professores responsáveis pelo Projeto Jaciara Mata Viva (outro projeto em funcionamento na escola).

Figura 4: Ricardo e Professora Educomunicadora com outros professores no stand



Fonte: Blog AFS Comunicando. Acesso em 20/01/2017.

3 A Caravana da Transformação é uma iniciativa do Governo do Estado que visa reduzir as filas do SUS ao realizar cirurgias de catarata, yag laser e pterígio, procedimentos recordistas de espera no serviço público de saúde. Esta é uma ação de caráter emergencial que garante o atendimento sem custos ao cidadão. A 4ª edição da Caravana foi realizada em Jaciara, entre os dias 24 de janeiro e 03 de fevereiro de 2017. Além de atendimentos oftalmológicos e dermatológicos, foram feitas palestras e apresentações de atividades das diversas secretarias do Governo Estadual. Neste espaço, houve um stand destinado ao Projeto Educomunicação da Escola Estadual Antônio Ferreira Sobrinho. Veja mais em <http://www.caravana.mt.gov.br/>

Nessa atividade, o repórter Ferreira, participante dessa pesquisa, entrevistou o governador do Estado de Mato Grosso, Sr. José Pedro Gonçalves Taques, do PSDB, ao vivo, sendo essa atividade filmada pela equipe de comunicação do estado e disponibilizada nas redes sociais da SEDUC/MT.

Figura 5: Ferreira entrevistando governador Pedro Taques



Fonte: Blog AFS Comunicando. Acesso em 18/01/2017.

Em se tratando da contribuição do projeto, a educadora apresentou uma possibilidade que foge do eixo Pedagogia da Comunicação, mas se adequaria à educação para a comunicação como intervenção da Educomunicação: a comunicação como uma disciplina.

Ao sugerir a comunicação isolada como uma disciplina escolar, a professora educadora parece relacionar o projeto com o currículo de forma fragmentada, não integrado às demais disciplinas, mas trabalhado como uma “matéria” voltada para a profissão de comunicador ou jornalismo, como ela mesma sugere. É importante ressaltar aqui a ideia de interdisciplinaridade, que conforme citam Gadotti, Freire e Guimarães (1995, p. 10), é tida como uma utopia, que “conduz para a capacidade de sonhar e de lutar pelo sonho que deve animar o educador popular em todos os lugares onde atua”.

Essa animação, citada pelos autores, refere-se à curiosidade de que fala a coordenadora, visto que sem curiosidade não há motivação nem participação. Daí a

importância de haver interesse dos professores em agregar as ações educacionais como complementares das atividades feitas em sala de aula.

Outro aspecto observado nas respostas dadas tanto pelos alunos quanto pelas professoras foi sobre a diferença que existe entre a escola, que possui educação, e outras que não possuem. Conforme as respostas para essa questão, percebi que houve unanimidade entre os participantes ao citarem a integração e espaço para expressão como principal diferença.

Por último, foi questionado se a escola oferta uma formação cidadã e crítica aos seus estudantes, conforme destaca o PPP.

Neste aspecto, os alunos apresentaram reflexões interessantes acerca do que é ser cidadão e dessa relação com o projeto. Na análise acerca da educação cidadã, considero que as respostas apresentadas pelos alunos, em sua maioria, refletem uma concepção de cidadania semelhante àquela que defendem Silva, Cardoso e Carvalho (2014), ao afirmarem que “a cidadania deve ser entendida num sentido amplo, que transcende o direito a ter direitos e implica, também, numa formação que contribua para a promoção destes direitos, através da participação ativa na sociedade, ao assumirem responsabilidades [...]”.

Em se tratando do bom senso na prática docente, uma forma de estabelecer diálogo entre a ação educacional e o conteúdo formal trabalhado em sala de aula, seria a realização de debates sobre as atividades feitas pelos alunos, a exemplo das entrevistas e produções de textos publicadas nas mídias comunicativas. O aproveitamento dessas intervenções nas atividades disciplinares reforçaria a abordagem dialógica dessas discussões, refletindo de uma prática docente pautada na valorização dos saberes e da leitura de mundo que os alunos fazem.

Desta forma, as mídias presentes no projeto Educação são vistas como espaços favoráveis para a participação democrática, não só enquanto meios de compartilhamento de informações, mas como espaço de produção individual e coletiva, bem como ambiente de diálogo e reflexão acerca das diversas temáticas que permeiam a vivência dos educandos e também dos educadores.

Considerações Finais

Diante da realidade da educação no Brasil, principalmente do Ensino Médio, o Projeto Educomunicação surge como uma proposta de integrar e transformar o currículo escolar. O contexto histórico desta proposta comprova sua contribuição na busca por uma educação libertadora e de qualidade.

Considerando os objetivos desta pesquisa, os quais estiveram voltados para a relação entre o projeto Educomunicação e a formação cidadã dos estudantes de Ensino Médio da Escola Estadual Antonio Ferreira Sobrinho, pode-se, a partir dos dados coletados nas entrevistas e nos registros documentais, dizer que há uma contribuição significativa na formação cidadã dos alunos por parte do projeto.

Quando digo significativa, não considero apenas o número de entrevistados que demonstrou ter conscientização de seus direitos e de seu papel enquanto cidadãos. Levo em conta, também, os registros das entrevistas e das mídias educomunicativas, os quais comprovam que vários alunos utilizam a rádio e o jornal escolar para comunicar e compartilhar dúvidas e opiniões.

Os relatos dos estudantes entrevistados, ao compararem a escola com outras que não ofertam o projeto, ressaltam uma diferença na atuação dos alunos, pois estes são mais participativos, dedicados, críticos e adquirem o gosto pelas atividades escolares, mesmo que seja apenas para contribuir no projeto.

Fica claro nos dois grupos de entrevistados que a integração entre as disciplinas e o projeto ainda é mínima, fato que pode ser justificado pela falta de conhecimento dos professores acerca das áreas de intervenção da educomunicação e sua importância na efetivação da comunicação no ambiente escolar.

É fato que a educomunicação enquanto política pública no Estado de Mato Grosso indica um grande avanço na proposta de implementar práticas educativas que incentivem o protagonismo estudantil e promovam as mudanças necessárias para a efetivação da educação democrática e libertadora que defende Paulo Freire.

Não obstante, a partir de 2013, houve a diminuição do tempo destinado para as atividades do projeto pelo professor educador, a qual, segundo opiniões coletadas na pesquisa, precisa ser revista, visto que essa redução dificulta

a integração da educomunicação com as demais áreas de conhecimento, além de minimizar as atividades e produções, como ressaltou a professora educadora em sua fala. Basta comparar os registros das produções feitas com a carga horária de 10 horas atuais e as feitas quando o professor educador tinha 30 horas para trabalhar com o projeto. Os registros no Blog AFS Comunicando servem de comparativo para essa afirmação.

Desta forma, pensar em educomunicação como política pública requer valorizar sua presença no ambiente escolar e, acima de tudo, incentivar sua prática enquanto promotora de mudanças sociais.

A falta de formação continuada na perspectiva educadora é outro ponto destacado na coleta de dados e que pode ser revisto a partir do diálogo entre comunidade escolar e SEDUC/MT. Pensar a inclusão dessa formação no Programa Estadual de Formação na Escola - PEFE, com a intervenção do CEFAPRO é uma sugestão que apresento a partir das análises realizadas.

A pesquisa mostrou que o projeto Educomunicação trabalhado na Escola Estadual Antonio Ferreira Sobrinho promove a participação estudantil, promovendo atitudes cidadãos dentro e fora do ambiente escolar.

A partir daí, o desafio que se institui é a efetivação dessa proposta como política pública adotada pelas escolas públicas e privadas, não limitando a implementação do projeto a apenas uma demanda.

Referências

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de. Pro dia nascer feliz: imagens da educação brasileira. IN: TELLI, Adilson (org). *Educomunicação: imagens do professor na mídia*. São Paulo: Paulinas, 2012.

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. Projetos de intervenção em educação. 2016. Disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/sas_reas_de_interven_o_da_educo/1. Acesso em: 11/01/2018.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Cooperativa de L'Enseignement laic Cannes: Editorial Estampa, 1967.

_____. *Educação e bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 11-13.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Educação e mudança*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MARTÍN-BARBERO. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonias*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

SILVA, Adelmo Carvalho, CARDOSO, Cancionila Janzkovski, CARVALHO, Ademar de Lima. *Educação, cidadania e práticas educativas*. Cuiabá: EdUFMT, 2014.

Sobre a autora

Elisângela Lopes de Lima Carvalho - Professora efetiva nas redes municipal e estadual de Jaciara/MT. Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis. Especialista em Língua Portuguesa pela UFMT/CUR, e em Tecnologias em Educação pela PUC-RIO, licenciada em Letras pela UFMT/CUR. Atuou como coordenadora do Proinfo Integrado no Núcleo Tecnológico Municipal de Jaciara de 2011 a 2015, sendo responsável pela formação de docentes na utilização dos equipamentos do Programa de Informatização das Escolas públicas. Implantou e coordenou o projeto educação na E. E. Antonio Ferreira Sobrinho de 2012 a 2015. Atua como professora e coordenadora do Projeto Educação na Escola E. Pref. Artur Ramos e na E. M. Magda Ivana, em Jaciara/MT. E-mail: elisangelallcarvalho@gmail.com.

Do Grêmio Mirim Estudantes de Ouro à Rádio Escola: o protagonismo como meio de conquista da democratização de espaços educacionais

Fátima Dias da Motta
Betania Biancardi de Carvalho
Maria Aparecida Helmer

Introdução

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Vitória Lenir Borlot, localizada na capital do Espírito Santo, integra o Sistema de Ensino da Prefeitura Municipal de Vitória –ES está localizada no bairro São Pedro, um bairro de periferia do município.

Atende crianças que estão cursando o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), na sua maioria, moradores do Bairro São Pedro I e adjacências. Oriundos de famílias trabalhadoras consideradas de baixa renda financeira.

As ações apresentadas aqui objetivam trabalhar a área da comunicação oral, artística, identidade e autonomia numa perspectiva dialógica a partir das propostas de trabalho do grêmio estudantil “Estudantes de Ouro” tendo como foco

o protagonismo estudantil e o trabalho colaborativo. As ações vão ao encontro do plano de trabalho das chapas, que dentre outras propostas previam a implantação da rádio escola. Utilizar os recursos midiáticos, no caso, a rádio escola configura superação dos currículos tradicionais ao tratar dos processos de interação entre os segmentos escolares dando voz ao componente mais importante desta equação: o estudante. Para isso, o percurso mostra um panorama da implementação do grêmio estudantil e o caminho trilhado até chegar a rádio escola, subsidiando a democratização dos sistemas educacionais de forma horizontal, integrada e lúdica. Esperamos que este relato possa inspirar pesquisas e novas propostas, ampliando e contribuindo de alguma forma, para valorização da criança como produtora de cultura e protagonistas de sua história.

O Grêmio Mirim Estudantes de Ouro

O fortalecimento de ações referente ao protagonismo estudantil sempre fez parte dos objetivos da equipe da EMEF Lenir Borlot, e uma das ações para atingir tal desafio foi implantar o grêmio estudantil mirim. Um desafio para a equipe escolar.

O ato de participar conduz o indivíduo a desenvolver uma consciência de si mesmo, de seus direitos e de pertencer a um grupo ou comunidade. A participação tem a ver com a possibilidade de tomar decisões com liberdade e não somente com o ato de contrair responsabilidades econômicas ou de qualquer outro tipo. A dignidade e a autodeterminação são características da participação. (MORFIN/CORONA, 2001,p.16)

Sabe-se que grêmio estudantil é uma organização que representa os interesses dos estudantes na escola, é um espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de diálogo.

A experiência de participação da gestão democrática é uma forma de aprendizado para a futura participação da vida pública da cidade, do estado e do país. Segundo Paro:

O Grêmio estudantil, instância colegiada representativa dos estudantes, garante a participação estudantil na gestão escolar democrática, colaborando na luta para se alcançar o objetivo primordial da escola, isto é, a

oferta de um ensino de qualidade. Esse ensino que deve proporcionar condições aos estudantes para que estes sejam verdadeiros cidadãos, participando ativamente da vida pública e sendo criadores de novos direitos (PARO, 2007, p.36).

Nessa perspectiva, o Grêmio se constitui num espaço importante para a formação dos estudantes, podendo desenvolver atividades no campo cultural, social, esportivo, político e de comunicação.

O desejo da comunidade escolar em ouvir as crianças, estimular a comunicação e fazer educação com elas e não para elas foi a motivação para unir esforços para constituição de um grêmio estudantil mirim.

Especificamente, em relação ao grêmio e sua garantia aos/às estudantes de ensino fundamental, tem-se a Lei Federal Nº 7.398/1985, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes.

O processo de fundação do grêmio mirim da EMEF Lenir Borlot se deu por meio de uma campanha na escola sobre o que é o grêmio estudantil, possibilidades de atuação e suas atribuições. Segundo relato da professora Betânia Biancardi de Carvalho, articuladora do processo naquela escola. Em um primeiro momento foi realizado rodas de conversa com os representantes de turma para que formassem a comissão pró-grêmio para divulgar e esclarecer para os colegas de classe o objetivo de implantar o grêmio estudantil. Desta forma, foi feita a divulgação do que é um grêmio estudantil, possibilidades de atuação e importante espaço de participação dos estudantes. Além da divulgação nas salas de aula, foram feitos cartazes que foram fixados nos ambientes da escola. Após essa etapa foi discutido o estatuto do grêmio estudantil, sendo apresentado e aprovado em assembleia de estudantes.

A escolha do nome do grêmio estudantil foi realizada com a participação de todos estudantes e professores, por meio de uma campanha na escola, cada turma teve a oportunidade de sugerir um nome para a entidade, e após divulgação dos nomes sugeridos pelas turmas foi realizado um processo de escolha, com a votação por todos os estudantes da escola. Dentre os nomes sugeridos, o que recebeu o maior número de votos foi o denominado “Estudantes de Ouro”.

Após o processo de aprovação do estatuto e escolha do nome do grêmio estudantil, iniciou-se o processo de inscrição das chapas. Foram formadas sete chapas e cada uma construiu sua proposta de campanha. A vencedora foi a de número 6, que recebeu o nome “#LB”.

No período de campanha as chapas apresentaram os planos de trabalho para os colegas da escola, fizeram cartazes e passaram nas salas de aula e fizeram campanha nos dois turnos da escola, além do debate com apresentação das propostas das chapas no pátio da escola.

Formaram-se chapas dos dois turnos - chapas mistas e chapas do turno. A chapa do turno vespertino foi a vencedora, porém os próprios estudantes eleitos propuseram que a chapa mais votada do turno matutino também fizesse parte do grêmio estudantil, com a ideia de realizarem ações conjuntas para os dois turnos da escola, constituindo-se o primeiro grêmio mirim do município de Vitória¹. A partir daí reuniões periódicas foram acontecendo entre os estudantes do grêmio estudantil com a direção da escola. Dentre as propostas de trabalho do grêmio estudantil estava a implementação de uma rádio escola, uma vez que os estudantes já tinham participado de seminários de mobilização estudantil promovido pela Secretaria Municipal de Educação e ouvido relatos de experiências de escolas que possuíam rádio escola, aguçando à vontade nos pequenos de realizarem este projeto.

Para constituir uma rádio escola, muitas ações deveriam ser planejadas e realizadas: compra de equipamentos; estudo do local onde poderiam ser feitas as instalações; quem se disponibilizaria em coordenar o projeto e solicitação de apoio do Conselho de Escola e técnicos da Secretaria Municipal de Educação no sentido de formar os profissionais e estudantes, porém, no ano de 2017, não foi possível realizar o projeto devido a necessidades de atendimento às prioridades estruturais da escola junto ao Conselho de Escola.

1 Reportagem no site de Vitória: <http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/protagonismo-dos-alunos-emef-de-sao-pedro-i-ja-tem-seu-gremio-estudantil-24396> acesso em 01/08/2018

A nova diretora da EMEF Lenir Borlot

No segundo semestre de 2017, também foi realizada nova eleição de Diretores das escolas da Prefeitura de Vitória, e na EMEF Lenir Borlot uma das candidatas, incluiu em seu Plano de Gestão, a continuidade de ações de apoio e fortalecimento do grêmio estudantil, apoiando a implementação da rádio escola, o que ajudou a movimentar os estudantes no apoio à candidata.

Fortalecer o Grêmio Estudantil, promovendo sua participação nas avaliações e decisões; potencializando sua atuação inclusive, propor-lhe e discutir parcerias e projetos, respeitando suas atuações e prioridades; bem como assegurar espaços, tempos e condições adequadas de funcionamento. (HELMER, 2017, p.09)

A nova diretora tomou posse em janeiro de 2018 e, visando fortalecer as ações do grêmio estudantil, retomou os diálogos com os estudantes, nos quais foram estabelecidas algumas metas a serem cumpridas no ano, dentre elas a implantação da rádio escola, a criação do jornal mural, a realização de eventos culturais e esportivos e a revitalização do blog da escola.

Após a eleição dos representantes de turma, no mês de março, e a escolha de representantes do segmento no Conselho de Escola, no mês de abril, iniciamos junto à escola o processo de planejamento para implementação das ações, focando inicialmente na formação das lideranças estudantis, com oferta de oficinas para o grêmio estudantil, estudantes representantes de turma e os representantes no Conselho de Escola.

É importante ressaltarmos que a secretaria municipal de educação engajada na construção de espaços participativos e democráticos, garante que aconteça anualmente a eleição de representação de turmas, por meio da portaria que estabelece diretrizes para o calendário escolar/2018 e no regimento comum às unidades de ensino do município de Vitória.²

2 VITÓRIA, Portaria SEME Nº 048/2017. Publicada dia 01 de dezembro de 2017. Estabelece Diretrizes para o Calendário Escolar de 2018 e institui o mesmo ano, como o ano da Valorização da Vida e Cultura de Paz no Cotidiano Escolar. Disponível em <<http://diariooficial.vitoria.es.gov.br/ExibirArquivo.aspx?qs=qWdXNT75uq4jT-8sAXHV4YcKe8SoLZJ3dDlftaxRwv%2fkTq2%2f08j9RDCzsKhIVvmBOZi%2f2pT3g5u-bRfg3EwY9aO0XQbYHkUzyo42ZXD6R27%2bk%3d>>. Acesso: 22 maio 2018

O processo de formação, além de proporcionar novos conhecimentos aos estudantes, aumentou significativamente a motivação para realização das ações discutidas e estabelecidas. Porém, nos deparamos com uma dificuldade, pois, segundo a diretora, não conseguia acompanhar o desenvolvimento das ações devido às outras demandas da gestão e carecia de profissionais para acompanhamento e aconselhamento aos estudantes, para que se concretizasse os planejamentos. Nesse sentido, pensamos em buscar parcerias junto a profissionais da escola, foi aí que surgiu a ideia do trabalho colaborativo.

Na mesma época, estava sendo desenvolvido na escola o plano de trabalho da educação de tempo integral em jornada ampliada e pensamos adaptar o projeto das escolas de tempo integral no que diz respeito ao protagonismo estudantil para desenvolver o trabalho no contra turno com os estudantes atendidos nesta modalidade. Assim decidimos pela criação de clubes de estudantes, tendo como centralidade o projeto de vida, visando, sobretudo, desenvolver a autonomia e protagonismo estudantil.

Em reunião com a diretora Maria Aparecida e a professora referência do Tempo Integral, foi consensuado a inclusão da turma do tempo integral nas ações referente a rádio escola, no contra turno do horário regular, sendo a rádio escola um dos clubes.

Neste mesmo mês foi pensado o local de instalação da mesa de som. Como a secretaria da escola está localizada de frente para o pátio, foi avaliado que seria um bom lugar e os estudantes poderiam contar com a parceria do assistente administrativo, para auxiliar no uso do equipamento pelas crianças, além da professora do tempo integral.

Entendemos que a rádio na escola reforça um modelo comunicacional horizontal, democrático e participativo, na medida em que seus agentes de transformação são sujeitos. E é na prática interativa e coparticipativa do diálogo, que ela ocupa espaço no universo comunitário escolar e extraescolar.

A participação dos estudantes por meio do diálogo com a diretora e equipe gestora contribuiu para que mais ideias surgissem pelas crianças desde a fase de planejamento até a implantação das ações. Assim, a proposta do trabalho com

a rádio escola está no desenvolvimento da formação dos estudantes a partir da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O Projeto Rádio Escola se constitui numa proposta de educação para as mídias. A familiaridade com os equipamentos próprios da comunicação radiofônica, associada a exercícios de elaboração coletiva da programação a ser veiculada, permitirá à comunidade escolar construir seu próprio discurso, transmitindo a todos o que pensa, deseja e necessita para melhoria das relações entre a comunidade escolar e seu entorno. Assim, o Projeto se constitui numa prática viva da cidadania, que contribui, certamente, para a construção de uma sociedade mais justa, formada por cidadãos capazes de decidir o próprio destino. (GONÇALVES e AZEVEDO, p. 03, 2004)

Fases da formação

No mês de abril, iniciamos o processo formativo. Uma roda de conversa foi realizada com representantes de turma, grêmio estudantil, estudantes conselheiros e estudantes do tempo integral para dialogarmos sobre a participação dos estudantes no planejamento das ações na escola e o que eles pensavam sobre rádio escola, o que gostariam de propor e quais eram as suas ideias. Para isso, utilizamos como metodologia a leitura do livro de Ruth Rocha, “Nicolau tinha uma ideia”, frases e palavras disparadoras do tema. Inicialmente partimos de uma reflexão sobre a importância de compartilhar as ideias, respeitar as ideias diferentes das nossas e como o diálogo e a escuta respeitosa podem trazer crescimento a todos. Em seguida, sugerimos que as crianças escolhessem uma palavra ou frase e falasse sobre a importância da palavra geradora para o fortalecimento das ações de protagonismo estudantil e gestão participativa. Nessa mesma dinâmica os estudantes escreveram suas propostas de ações para serem dialogadas com a equipe gestora da escola.

A roda de conversa é uma das situações que se constitui como momentos de promoção da interlocução, da exposição de ideias e sentimentos, do exercício da fala e da escuta, bem como da elaboração de argumentação.

(Diretrizes Curriculares da educação infantil – Temas Infantis de Vitória - TIVs, p.20)

Na perspectiva de fomentar as ações de protagonismo estudantil, o grêmio realizou divulgação do momento formativo por meio de cartaz no jornal mural como forma de incentivar a participação de outros estudantes além dos atendidos pela educação de tempo integral.



Foto 01 e 02: Roda de conversa com diretora, professora e os estudantes representantes de turma, grêmio estudantil, estudantes conselheiros e rádio escola.

Fonte: Acervo fotográfico das autoras

Na roda de conversa, as crianças tiveram a oportunidade opinar, dar sugestões e refletir sobre a importância da participação dos estudantes na gestão da escola e amadurecer a ideia de implementação da rádio escola.

Após a roda de conversa, passamos para a segunda fase da implementação da rádio escola, com encontros formativos para as crianças e a professora referência. A primeira formação consistiu explicar, com ajuda de recursos tecnológicos, vídeos, apresentações e arquivos de áudio, a história do rádio no Brasil, os gêneros radiofônicos e as funções que poderão desempenhar na rádio.

Sobre a história do rádio no Brasil, as crianças ficaram curiosas com os instrumentos antigos e sua modernização, como o telégrafo, o disco de vinil, fita K7 e os aparelhos antigos de rádio e sua evolução. Outro fato interessante é a descoberta da importância do rádio na história e a evolução dos programas como o Repórter ESSO e as rádios novelas.

Durante a apresentação observaram e descobriram o que são as ondas de rádio AM (modulação de amplitude) e FM (modulação de frequência). Tiveram con-

tato com diversos exemplos de gêneros publicitários: vinhetas, spots, jingles e BGs (backgrounds). Entusiasmaram-se ao ouvir vinhetas e spots produzidos por outras rádios escola e cantaram juntos ao ouvir jingles conhecidos na mídia.

Ao explorar com as crianças as funções na rádio, prontamente se dispuseram a ser aquela personagem que mais julgavam gostar. Dentre as funções apresentadas, roteirista, programador musical, operador de mesa e locutor, percebemos a disputa pela locução.

A experiência de falar ao microfone para os colegas e pensar sobre as notícias e eventos aguçou a imaginação e interesse das crianças. De forma lúdica começaram a pensar sobre os temas que poderiam ser abordados, a imaginação e a criatividade se mostraram evidentes.

Para a escolha das músicas, foi realizada uma conversa com o grupo de estudantes, pensando nas variedades de estilos musicais, o cuidado na escolha da música e a leitura das letras escolhidas pelas crianças, refletindo sobre a adequação de certas letras para o ambiente escolar. Neste momento, uma das propostas que surgiu foi a caixa de sugestão de músicas para que os colegas da escola pudessem fazer seus pedidos e, nos momentos de reunião da rádio escola, decidiriam coletivamente quais músicas seriam incluídas na programação diária.



Foto 03 e 04: Oficina história da rádio no Brasil, funções e gêneros radiofônicos. Abril/2018 - Fonte: Acervo fotográfico das autoras.

A segunda fase da formação foi organizada para escrita de roteiros e propostas de blocos de programas radiofônicos, realizada no final do mês de abril. Neste contexto, a direção da escola já tinha realizado a instalação dos equipamentos

e a estrutura da rádio estava pronta. A motivação das crianças era a promessa de lançamento da rádio escola na comemoração do dia das mães.

Assim, foi proposto às crianças que se organizassem em grupos pequenos numa sala de aula, compostos por estudantes alfabetizados e os que se encontravam em processo de alfabetização. No roteiro proposto, disponível em anexo, trabalhamos as técnicas que seriam utilizadas no programa do grupo e as locuções propostas para aquele dia. Os grupos discutiam o que queriam fazer e apresentar em seus programas; quais as músicas seriam contempladas e quais as informações que seriam faladas na rádio. Também sugeriram neste momento o nome da rádio escola “Rádio LB: sempre com você”. Que depois foi acolhido como o nome da rádio.

A terceira fase da implementação da rádio escola iniciou após a produção dos roteiros de programas da Rádio LB, e consistia na simulação do programa de rádio e explicação de regulagem de mesa de som e microfone, equipamentos instalados para o funcionamento da rádio. As músicas e BGs foram copiadas para um pen drive e o operador de mesa ficou responsável por toda parte de áudio. Muitas tentativas foram feitas para que os estudantes aprendessem a trabalhar em equipe, manusear o equipamento não foi o mais difícil, já que contavam com o auxílio do Assistente Administrativo Arthur. A avaliação das atividades com rádio escola, sincronizar músicas, BGs e locução é uma atividade desafiadora para os estudantes.

Durante o treino de um roteiro a criança responsável pela locução pedia para repetir várias vezes, a professora incentivava e falava sobre a entonação da voz e o tipo de abordagem que poderia ser feita em trechos da locução. Com certeza o grande desafio é a interação entre os membros do grupo até que se apropriem dos conhecimentos referente aos equipamentos e a importância do trabalho em equipe.

Nessa fase o apoio de um adulto é fundamental na organização dos grupos, construção dos roteiros e manuseio dos equipamentos. Assim, o suporte à rádio escola se deu de forma colaborativa envolvendo a professora do tempo integral e o assistente administrativo.



Fotos 05 e 06: Oficina de equipamentos e simulação do programa de rádio por grupo durante a primeira semana de maio/2018

Fonte: Acervo fotográfico da EMEF Lenir Borlot

A rádio escola da EMEF Lenir Borlot estava pronta para ser inaugurada. Convites para as famílias foram enviados com a programação especial do dia das mães. Toda programação foi apresentada pela rádio escola: apresentações de danças, músicas, mensagens e poesias. Não se ouviu naquele dia a voz de adultos ao microfone, as crianças exerceram seu protagonismo naquele espaço fazendo todas as honras às famílias convidadas, apresentaram a programação e manusearam os equipamentos com muito esmero.

Para além da implementação: novas possibilidades

A implementação da rádio escola na EMEF Lenir Borlot foi disparadora de ações de fortalecimento do protagonismo estudantil e propostas de ações conjuntas com o grêmio estudantil. Os novos programas foram planejados incluindo atividades voltadas ao tema copa do mundo, datas comemorativas como o dia dos avós e um novo projeto do grêmio estudantil, “Talentos Kids”, com programação voltada para valorização dos talentos das crianças, foram inscritas apresentações com instrumentos, números musicais e de dança, fazendo parte das comemorações da semana do estudante no mês de agosto.

A organização das inscrições foi realizada pelo grêmio estudantil no horário do recreio e a comissão organizadora composta de estudantes, professores e dire-

ção escolar preparou a sequência e toda ornamentação com estrutura de palco e decoração apropriada.

Na primeira semana de agosto, um novo desafio surgiu na implementação da rádio escola. O local onde foi instalado os equipamentos não era propício à interação com os ouvintes e segundo a diretora a rádio na secretaria não propiciava a visibilidade dos estudantes envolvidos no projeto.

Uma nova adaptação de espaço foi planejada. Desta vez, ao lado a sala da educação em tempo integral, porém, todos deveriam trabalhar o mais rápido possível, já que a comemoração do dia dos estudantes estava chegando.

No fim de semana, 11 e 12 de agosto, um mutirão com as famílias e profissionais da escola foi organizado para pintar o local do evento e novas instalações de equipamento foram realizadas por parceiros voluntários da escola, utilizando uma caixa de som e um notebook.

No dia 13 de agosto, segunda-feira, o grêmio estudantil ajudou a ornamentar o local para iniciar a programação do Talento Kids com a contribuição da professora referência e as integradoras sociais.

Uma reportagem sobre o evento foi publicada no site da prefeitura de Vitória para divulgação das ações de protagonismo estudantil³.



Foto 07: Realização do Talento kids, 13 de agosto/2018 – semana do estudante.

Fonte: registro fotográfico das autoras.

3 Rádio Escola da EMEF Lenir Borlot promove show de talentos – disponível em <<http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/radio-escola-da-emef-lenir-borlot-promove-show-de-talentos-30106>>

Durante a programação do evento os estudantes da rádio escola demonstraram grande compromisso, pois não se afastaram nenhum minuto do local das apresentações e ficaram atentos às suas funções, no computador-programador musical e apresentadores- locutores, além de revelarem muito zelo pelos equipamentos, pois tão logo terminaram as apresentações, recolheram e guardaram os equipamentos.

Outra oportunidade

Todos os anos, no mês de agosto, a Secretaria Municipal de Educação realiza o Seminário de Mobilização Estudantil com o objetivo de promover o fortalecimento da participação dos estudantes na gestão escolar, considerando as diversas possibilidades de organização estudantil no contexto da escola pública.

Devido a inovação apresentada pela EMEF Lenir Borlot com a implementação da rádio escola, a equipe de professores e estudantes foram convidados a protagonizar também no Seminário de Mobilização Estudantil⁴, que aconteceu no dia 22 de agosto de 2018, num auditório com a presença de 53 escolas de ensino fundamental representadas por seus estudantes envolvidos em alguma organização estudantil, quer seja: rádio escola, grêmio estudantil, representantes de turma e estudantes conselheiros.

A rádio escola da EMEF Lenir Borlot com o objetivo de incentivar outras escolas participantes do evento, preparou seu relato na produção de um vídeo sobre o processo de implantação do grêmio estudantil e da rádio escola. As várias formas de protagonismo estudantil foram apresentadas, especialmente a visão que os próprios estudantes possuem quanto a sua participação na rádio escola. Sobre este aspecto, um estudante relatou sobre a mudança ocorrida em sua vida escolar após sua entrada na rádio escola, reconhece que apresenta novas atitudes com relação ao comportamento e compromisso com as atividades es-

4 Seminário de Mobilização Estudantil reúne alunos de escolas de Vitória. <<http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/seminario-de-mobilizacao-estudantil-reune-alunos-de-escolas-de-vitoria-30345>> Acesso: 25 de set. 2018.

colares, destacou que “a rádio escola para mim, é uma oportunidade de fazer novas escolhas”.

Fato confirmado pela coordenadora “o estudante está mudado, está até mais amoroso com a gente”, a diretora relata que o estudante procurou a professora de Educação Especial que faz atendimento a algumas crianças, pedindo que ela lhe desse aulas de reforço de matemática pois precisa “melhorar na matéria”.

Os relatos apresentados e as experiências vividas no processo de constituição do grêmio mirim e da implementação da rádio escola na EMEF Lenir Borlot confirmam que estes espaços e tempos de participação dos estudantes se configuram em novas oportunidades de potencializar a aprendizagem e repensar suas vivências na escola. A rádio escola é uma forma criativa de envolver a participação responsável dos estudantes, estimula o cuidado com o coletivo, promove atividades lúdicas e culturais, conforme afirma Consani (2007, p.18) a rádio escola “não só permite que a escola produza seus programas de rádio, como também nos obriga a dar “voz e vez” aos discentes e a toda comunidade escolar”, portanto um recurso privilegiado.

Formação de professores

Após a inauguração da Rádio LB e o recesso escola, no mês de julho, promovemos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/coordenação do Tempo Integral, uma formação em dois momentos específicos de 08 horas para os 45 professores referência educação de tempo integral em jornada ampliada e integradores sociais das escolas municipais. Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos professores sobre rádio escola, educomunicação e rádio online - apresentar o projeto Vitória Rádio Web, a rádio online da Prefeitura de Vitória, cuja proposta é integrar os programas das 25 rádios escola em sua programação diária.



Fotos 08: Professora referência da EMEF Lenir Borlot relatando a experiência de implementação da rádio escola na formação de professores do tempo integral do município de Vitória-ES

Fonte: Registro fotográfico das autoras.

Além dessa formação, se fez necessário planejar outros processos formativos na escola, visando sensibilizar e motivar os demais profissionais para o engajamento e apoio ao projeto, pois, como fora dito, o desenvolvimento das ações se deu por meio de trabalho colaborativo de alguns profissionais. Segundo a diretora, à medida que os estudantes foram se envolvendo com as ações de protagonismo, outras demandas foram surgindo e requerendo a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo os professores e professoras, que, em alguns casos, ainda se mantiveram resistentes e reticentes em aceitar a participação de todos os estudantes nestes processos, mantendo uma mentalidade meritocrática quanto ao direito à participação, geralmente ligado à condicionalidade de boas notas, bom comportamento e bom aproveitamento escolar.

Para tanto, realizamos um momento formativo específico no início do mês de setembro com a temática “Protagonismo Estudantil” para agregar valor às ações dos estudantes demonstrando a importância no apoio e mediação dessas ações.

A expectativa é que, a formação efetuada, tenha contribuído para sensibilização no apoio ao projeto aos que ainda resistiam.

Considerações finais

Referenciando Freire (2002), é evidente que a educação libertadora é aquela que ajuda as pessoas a se tornarem sujeitos da sua própria história e ajudam a transformar a sua realidade. Uma educação voltada para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, coaduna-se com os princípios da pedagogia de Freire. O desafio de implementar a rádio escola para crianças de 1º ao 5º ano e atender os desejos daqueles meninos e meninas nos fez perceber que projetos, ações e práticas como estas contribuem para tornar as escolas lugares mais seguros, respeitados, fonte de conhecimento, de sociabilidade e formação cidadã para além de contribuir para o aprendizado. A partir do funcionamento da rádio, observou-se que outros projetos da escola tiveram maior visibilidade na comunidade escolar por ter momentos de divulgação na programação diária.

A diretora apoia o projeto, porém alguns desafios ainda necessitam ser superados para a escola se tornar um espaço efetivo de participação da comunidade escolar.

Assim, acreditamos que estamos vivenciando uma mudança de paradigma na educação da EMEF Lenir Borlot que começou num desejo do grêmio estudantil Estudantes de Ouro e tenta se firmar enquanto conquista de espaço de participação.

Percebemos também que o objetivo principal do projeto de intervenção foi alcançado com a implementação da rádio escola e fortalecimento do protagonismo estudantil dos discentes da turma de tempo integral na medida em que, no decorrer das atividades, os estudantes passaram a demonstrar maior desenvoltura nas habilidades de leitura, produção oral e escrita além do reconhecimento cultural e histórico da comunidade escolar.

Diferente da concepção meramente didática, buscou-se nesta ação obter esse olhar protagonista, que começa a ser praticado quando a criança participa, no sentido original da palavra, ou seja, faz parte de um grupo, toma parte das decisões e escolhas e tem uma parte dos resultados alcançados, reverberando assim, o sentimento de pertencimento do espaço escolar, o desenvolvimento da autonomia, solidariedade, trabalho em equipe que, por sua vez, contribui no

processo de aprendizagem dos estudantes aguçando a curiosidade e o desejo de aprender.

O envolvimento e participação na rádio escola deve ser entendida como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal das crianças, melhorando sua autoestima, autonomia, socialização e capacidade de expressão de sentimentos e ideias. É importante ainda que as crianças compreendam a sua realidade e desenvolvam o senso crítico permitindo que reconheçam as intencionalidades explícitas e implícitas nas informações veiculadas na escola e na sociedade.

Referências

BRASIL, Lei nº 7.938, de 04 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

CONSANI, Marciel. Como usar o rádio na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MORFIN, Stoopem; CORONA, Yolanda Caraveo. Participación Infantil y Juvenil. UNICEF: México, 2001. p.16.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino. São Paulo: Ática, 2007.

VITÓRIA, Diretrizes curriculares da Educação Infantil de Vitória: temas infantis de Vitória. TIVs. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Gerência de Educação Infantil. PMV, 2017.

Sobre as autoras

Fátima Dias da Motta - Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia - Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, pela Faculdades Integradas Espírito-Santenses – FAESA (ES), Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras (MG), Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Espírito Santo (ES), Especialista em Mídias em Educação pela Universidade de Ouro Preto (MG). Professora estatutária de Informática Educativa pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, atua como técnica educacional na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, Gerência de Gestão Escolar. E-mail: fatimadm5@gmail.com

Betânia Biancardi de Carvalho - licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo- UFES. Especialista em Planejamento Educacional. Professora estatutária da educação básica e coordenadora de turno no município de Vitória-ES. Atualmente técnica da Coordenação de Acompanhamento aos Conselhos de Escola e Colegiados Estudantis da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES. E-mail: betania.biancardicarvalho@gmail.com

Maria Aparecida Helmer - licenciada em Educação Física pela Faculdade Salesiana de Vitória - FSV. Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade e em Educação Infantil. Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Vitória-ES “Lenir Borlot”. E-mail: cidahelmer1@gmail.com

Educomunicação e protagonismo: experiência em educação pública a partir da Rádio Conexão MB

Gecilene Magalhães Marinho Barros

Thiago Almeida Barros

Analaura Corradi

Paulo Jorge Martins Nunes

1. Introdução

Neste trabalho, nos concentramos na perspectiva da Educomunicação como práxis de intervenção social e motivadora de pensamento crítico e protagonismo (SOARES, 2011). Para isso, analisamos as ações de uma rádio escola e sua intervenção comunicativa na Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata, localizada no bairro do Telégrafo, na cidade de Belém, Pará, no âmbito das pesquisas que culminaram na dissertação de mestrado Educomunicação e Protagonismo: experiência em educação pública a partir da Rádio Conexão MB , defendida em 20 de fevereiro de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (Unama).

O projeto de rádio escola em questão, denominado Rádio Conexão MB, atende adolescentes e adultos de bairros periféricos e oferece atmosfera transformadora para as vidas dos envolvidos direta ou indiretamente, que veem no poder da comunicação a possibilidade de promover novas formas de educação.

Investigar as experiências voltadas aos processos educacionais desenvolvidos em escola pública de ensino médio na região amazônica através do rádio implica reflexões e aprofundamentos importantes que apontam novos olhares para a possibilidade do exercício do protagonismo dos atores e compreensão dos processos envolvidos.

Assim, desenvolvemos método para acompanhar o projeto e compreender os impactos que ele exerce, investigando as apropriações dos programas pelos alunos e pelos professores e traçando linhas gerais para seus processos educacionais.

2. Educomunicação – caminhos na educação pública

Nosso objeto de concentração está inserido na intersecção entre comunicação e educação na contemporaneidade. É importante por conta da percepção dos novos olhares sobre os espaços híbridos de socialização e interação internos e externos às escolas, sobretudo na compreensão de pensar a importância e necessidade de incluir a comunicação nos processos de mediações educativos. O estudo da Educomunicação propõe justamente o diálogo entre a escola, linguagens midiáticas e a construção de saberes a partir das experimentações entre os diversos indivíduos, entendendo a escola como espaço de produção cultural e como espaço de visibilidade de identidades e exercício da cidadania. Para Soares (2011, p. 13), “a intersubjetividade, vale dizer, o diálogo com outros discursos, é a garantia da sobrevivência do novo campo e de cada uma das áreas de intervenção”. Desta forma, estudar os processos educacionais que acontecem no cenário escolar, torna-se vital quando se reflete que alunos e professores vivenciam mutuamente um processo de hibridação nas formas de comunicar e interagir frente às informações veiculadas a todo instante pelos diversos meios de comunicação.

A necessidade de intercâmbio com os demais saberes é a proposta que orienta as ações do campo da educomunicação, com o apoio das ciências humanas e sociais na construção de um diálogo transdisciplinar. Sobre essa questão, Citelli (2011, p. 59) reitera que existe o “plano epistemológico voltado a indagar acerca do possível novo campo reflexivo e interventivo resultante de encontros, desencontros, tensões, entre os processos comunicacionais e a educação”.

Ressalta-se que o pilar de sustentação das ações e reflexões educacionais defendidas por Soares (2011) sistematiza especialmente um diálogo necessário entre a juventude, práticas educacionais e educação, considerando os caminhos históricos e de transformação necessários para as mudanças neste emergente trajeto que une a educação e a comunicação, como proposta de intervenção. Desta forma, a necessidade de compreender as buscas individuais e coletivas das várias juventudes, agregando-as ao ambiente escolar amplamente conectado e comunicativo, nos desafia a pensar este espaço não como uma lacuna paralela à vida real, mas como a parte fundamental desta vivência, o que se conecta diretamente com a proposta educacional.

Neste contexto, Soares (2011) destaca a proeminência das ações educacionais no Ensino Médio, e para tanto nos situa sobre a necessidade de intervenções de fortalecimento que possibilitem propostas inovadoras, com interconexão entre áreas de conhecimento. Conforme o art. 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e dado a sua importância, nossas reflexões permearão este contexto, considerando atores específicos deste processo: os jovens.

Reflete-se, desta forma, a participação dos jovens nos projetos vivenciados na escola pensando nos cenários de sociabilidade, fazendo conexões com os diálogos teóricos, vislumbrando possíveis interações estabelecidas no Ensino Médio. De maneira a nos apresentar estes atores, Soares (2011) esclarece as transformações ao longo dos anos da ideia de juventude, sendo visto não simplesmente de forma estatística, partindo do princípio das várias juventudes, que convivem entre si e imprimem suas marcas no tempo, com suas peculiaridades.

Compreender quem são estes jovens e quais as suas estruturas sociais torna-se necessário para que possamos identificar os caminhos e possibilidades de re-

leitura das distintas realidades, pois, “comunicando-se, os jovens fazem sociedade, mas igualmente, na ausência da comunicação ou no reconhecimento de sua impossibilidade, entram em conflito ou enfrentamento” (BORELLI; ROCHA; OLIVEIRA, 2009, p.15).

Não se deve ignorar a potência desta geração, que anseia por espaços de socialização e compartilhamento das ideias que brotam no seio de suas interações. Assim, a escola precisa atender a estas necessidades, precisa ser atrativa, oportunizando o protagonismo desses atores sociais, de maneira democrática.

Neste contexto, Mendes (2009) reforça que pensar sobre os processos educativos e a necessidade de sujeitos protagonistas é essencial, já que “considerar a condição de sujeito daqueles envolvidos no ato educativo e possibilitar a ampliação do seu olhar sobre o mundo de modo crítico e consciente torna-se imprescindível” (MENDES, 2009, p.101).

O diálogo sobre o termo protagonismo juvenil é aprofundado por Costa (2000, p. 2), quando afirma que, em seu “sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou movimento social”. Os termos protagonismo e participação diluem-se no mesmo sentido, nos impulsionando a considerar que o protagonismo juvenil se correlaciona com a possibilidade de participação ativa deste jovem no contexto ao qual está inserido.

Pensar sobre protagonismo juvenil, também significa entender as ações destes estudantes como produtores, consumidores e críticos deste conteúdo, atentando para o acompanhamento de todo o processo de ordenação e escolha, ou seja, as pautas, deliberando ações de cunho coletivo, do ponto de vista educ comunicativo.

Observa-se que o caminho a ser percorrido ainda é longo, principalmente quando se reflete sobre o lugar da escola e o protagonismo juvenil frente à avalanche de informações em constante circulação na sociedade. Mas o que seria este protagonismo? Pode ser entendido como um processo de desenvolvimento da autonomia no qual “o jovem, afinal, vai encontrando seu espaço; pela sua presença na sociedade hoje, ele sai da condição de possuidor de ‘status’

marginal para a condição de detentor de ‘status’ personalizado”. (CARNEIRO, 2001, p. 107)

Neste raciocínio, percebe-se que a atuação destes jovens, que antes eram considerados segmentados e isolados, à margem, experimenta novos ambientes, ampliando grupos, múltiplas possibilidades de expressão e exercício da cidadania. Soares (2011, p. 26) é incisivo ao dizer que “o que falta na escola, os jovens buscam em outros espaços”. Neste suspiro de mudança, seja ela relacionada ao lugar deste ator no processo educativo ou sobre o papel por eles desenvolvido para além deles, ampliam-se os diálogos e a escola definitivamente precisa dialogar com os anseios da juventude, com suas realidades, tornar-se sedutora e capaz de despertar o pensamento crítico.

3. O contexto da Rádio Conexão MB

Localizada na cidade de Belém, no bairro do Telégrafo, a escola Magalhães Barata abriga o projeto de Rádio Escola Conexão MB. Nosso processo aproximação foi iniciado em maio de 2016, em visita à sede do Centro Artístico Cultural Belém Amazônico, mais conhecido como ONG Rádio Margarida, iniciativa que inspirou e ofereceu capacitação para a criação do canal de comunicação na unidade de ensino estadual – dentro do projeto Novas Práticas Educativas criado pela ONG e executado em parceria com o Governo do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Educação (Seduc).

A ideia do projeto Novas Práticas Educativas era de que, a partir das técnicas ensinadas em oficinas e com os materiais distribuídos, as escolas aplicassem atividades de comunicação, especificamente de rádio, na vivência escolar conforme suas necessidades. A escola Magalhães Barata foi a única que implantou o projeto de rádio escola, ainda em vigor.

No mesmo mês foi realizada a primeira visita à escola Magalhães Barata, para a coleta de informações iniciais sobre o projeto e o estabelecimento posterior de rotina de visitas, entrevistas, pesquisas a arquivos, coleta de materiais e participação de reuniões com alunos da rádio Conexão MB, processo que se estendeu de maio de 2016 até maio de 2017, período da mais recente participação dos alunos na Feira do Livro em Belém, totalizando 1 ano de pesquisa participante.

Este processo abriu portas que permitiram uma nova visão dos objetivos da pesquisa, exigindo uma reconfiguração do olhar sobre o objeto de análise, por conta de sua natureza múltipla.

A escolha do perfil do programa para representar o trabalho da rádio tornou-se um divisor de águas nos caminhos do projeto. Atualmente os nomes dos programas da rádio são: “Di Rocha”, “Gospel Hits”, “Love Hits”, “Frequência MB” e “Mix MB”, com o intuito de divulgar projetos, informando sobre assuntos relacionados à escola e trazendo entretenimento e notícias de interesse geral.

Dentre os programas, o “Frequência MB” é o que leva o nome da rádio escola nas apresentações fora da escola. Este processo foi iniciado quando a equipe da rádio precisou reestruturar a programação para participar da Feira Pan-Amazônica do Livro. A primeira participação da Rádio Conexão MB no evento foi registrada em 2014. A segunda participação dos alunos aconteceu na edição seguinte, quando foi produzido programa sobre a cultura do Japão, país homenageado no evento. A divulgação do resultado motivou outros alunos a participarem do projeto.

Logo surgiu o convite para a terceira participação dos alunos da Rádio Conexão MB na XX Feira Pan-Amazônica do Livro, com destaque sobre os 400 anos de fundação de Belém, em 2016. O processo de produção da programação do aniversário de 400 anos de Belém consistiu no trabalho em grupo, com estruturação de pauta e reuniões prévias. Os alunos se organizaram e desempenharam funções específicas definidas nos encontros, deslocando-se, por exemplo, para o Mercado do Ver-o-Peso para a realização de entrevistas.

Os alunos realizaram diversas pesquisas sobre a cultura amazônica dentro e fora da escola, assim como na internet, inserindo na programação especial dos 400 anos músicas paraenses, conteúdos sobre danças, comidas, lendas, vocabulários e costumes locais, representando assim, pela narrativa no programa Frequência MB, a cidade de Belém, sob seus olhares.

A quarta participação aconteceu em 2017, na XXI Feira Pan-Amazônica do Livro, cujo tema foi “poesia”. O programa especial produzido pela rádio escola foi apresentado ao vivo. O processo de elaboração do programa e atuação dos alunos foi acompanhado diretamente in loco. Com o projeto de rádio na escola,

os alunos tornam-se multiplicadores de todos os conhecimentos construídos na prática e exercitaram o olhar crítico sobre os conteúdos midiáticos e/ou produzidos pelas experimentações/diálogos neste espaço.

4. O rádio na escola

Segundo Baltar (2012, p. 40), rádios escolares são instrumentos de “interação sociodiscursiva” entre os integrantes de comunidades de uma unidade de ensino. Considerando-se tal percepção, para que a existência de uma mídia na escola traga a transformação necessária para o espaço, é necessário que haja a premissa da liberdade criativa, sendo essencial que “os sujeitos envolvidos em sua construção possam agir como atores capazes e responsáveis, decidindo como e, sobretudo, o que querem comunicar: a pauta, os tipos de programas, o formato dos quadros, as trilhas” (BALTAR, 2012, p. 35).

Nesta perspectiva, a experiência de rádio escola pode ser capaz de trazer benefícios aos sujeitos envolvidos, como o aprimoramento da capacidade de criação, possibilidade de repensar os conteúdos e o senso de criticidade das informações circuladas, além de participar de todos os processos de produção e ressignificação das mensagens para a comunidade escolar, atuando ativamente de cada passo de construção dos programas veiculados.

Destaca-se um dos propósitos da criação de uma rádio escola, que é o de despertar a criatividade e criticidade dos meios, agregando diferentes olhares e percepções sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, diferente de rádios educativas, comunitárias ou comerciais que já estão legitimadas. Ao observar o contexto sobre as características de uma rádio escolar, pode-se destacar seu alcance e público-alvo, que é a princípio, respectivamente, a escola e a comunidade escolar, e os formatos dos programas traçam o perfil da rádio e os agentes envolvidos, que retratam suas formas de sentir e viver a cultura da escola e suas experiências pessoais e em grupo.

5. Caminhos percorridos

Para desenvolver esta pesquisa, o percurso metodológico foi construído a partir da observação participante e da entrevista em profundidade.

Pelo aporte teórico de Peruzzo (2014), escolhemos o caminho da observação participante por ela permitir a inserção do pesquisador no “grupo pesquisado, participando de todas as suas atividades, ou seja, ele acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de investigação” (PERUZZO, 2014, p.137). Ou seja, o pesquisador prioriza a interação com o grupo, compactuando de situações específicas, deixando claros os seus propósitos de pesquisa, além de acordar um retorno da investigação para os sujeitos investigados. Utilizamos as categorias de relações sociais e de interação criadas pelos autores a partir da observação da rotina da rádio, considerando: a) Planejamento b) Infraestrutura c) Processos de produção d) Rotina e) Pessoal e f) Capacitação. Este procedimento foi realizado durante um ano, compreendendo maio de 2016 a maio de 2017 e tornou-se fundamental para a percepção da rotina e contemplação do panorama educacional da rádio escola.

As entrevistas em profundidade foram utilizadas por se configurarem como “recurso metodológico em busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva da fonte” (DUARTE, 2014, p.62). Nesta pesquisa, foram aplicadas nove perguntas norteadoras adaptadas. As aplicações das entrevistas aconteceram nos dias 14, 21 e 24 de junho de 2016.

A proposta de entrevista objetivou contemplar o total de dez (10) alunos e dez (10) professores que participavam ou contribuíam diretamente com o projeto Rádio Conexão MB. Por conta da disponibilidade dos entrevistados, atingiu-se uma amostragem de doze (12) indivíduos, representando 70% do total de alunos (7) e 50% de participação docente (5). As perguntas compreenderam as apropriações dos processos vivenciados pela rádio escola pelos entrevistados e os impactos das atividades desenvolvidas pela rádio na escola Magalhães Barata.

6. Percepções do ecossistema Educomunicativo da Rádio Conexão MB.

A partir do paradigma da Educomunicação proposto por Soares (2011), segue-se nesta reflexão, considerando as categorias estabelecidas no quadro de indicadores educacionais, elaborados por Mello (2017) à luz do autor.

Nesta etapa serão utilizadas as categorias: a) Finalidade principal; b) Momentos de avaliação; c) Dinâmica de encerramento; d) Práticas pedagógico-comunicacionais; e) Competências Comunicativas, levantadas pelos autores, para identificação dos indicadores Educomunicativos do Projeto de Rádio Escola Conexão MB.

6.1 Finalidade principal

Os alunos que participam do projeto de Rádio Escola Conexão MB, ao desempenharem funções de rádio em atividades que alcançam visibilidade no ambiente escolar, com a programação nos turnos manhã e tarde, e para além deste espaço, a exemplo das participações em programas especiais na Feira Pan Amazônica do Livro, exercitam constantemente o empoderamento e a cidadania. Várias habilidades e competências são desenvolvidas durante a prática das atividades, que estimulam o trabalho em equipe.

Exercitam a capacidade de trabalhar criticamente os conteúdos a serem veiculados, exploram a possibilidade comunicar sobre assuntos que interessem a comunidade escolar, assumindo a capacidade de argumentação enquanto produtor de conhecimento.

A coordenadora que atua nos turnos manhã e tarde na escola, incentiva a participação dos alunos e professores, pedindo para que se envolvam mais com o projeto, de acordo com suas possibilidades e divulgando as ações desenvolvidas em sala de aula. Mas o fato é que vem acontecendo com a participação de uma parcela da comunidade escolar, incluindo alguns alunos e alguns professores.

E ainda, os alunos do turno da noite não são alcançados diretamente com o projeto, pois não há disponibilidade de professores do respectivo turno para darem andamento as atividades que ocorrem exclusivamente nos turnos matutino e vespertino.

6.2 Momentos de avaliação

A avaliação das atividades desenvolvidas pela Rádio Conexão MB ocorre constantemente durante a rotina de reuniões diárias, semanais e/ou periódicas, acontecendo conforme a necessidade do grupo. Os alunos que participam projeto possuem a liberdade para expressar suas opiniões.

No entanto, a proposta do projeto de rádio escola precisa ser analisado de forma a refletirmos: este é um projeto da escola ou apenas na escola? O fato de existir na escola fisicamente, não o torna necessariamente pertencente às ações planejadas por todos os professores da escola, sendo assim, o nível de engajamento dos sujeitos, nos oferece referenciais para tal reflexão.

Especificamente, considera-se que o instrumento primordial neste caminho de legitimação do projeto de rádio escola é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), criado em 2003, com a última atualização no ano de 2011, observa-se que o projeto de Rádio Escola é citado ainda na fase inicial.

Na prática, mesmo sem investimentos necessários, o projeto se desenvolve normalmente na escola, com a sensibilidade assistencialista da coordenação. Porém reforça um desestímulo pela falta de um olhar mais direcionado da Secretaria de Educação, por exemplo. Portanto, mas para que haja maior possibilidade da chegada de recursos, as ações precisam estar documentadas prioritariamente no PPP, que é um respaldo.

6.3 Dinâmicas de encerramento

As dinâmicas de encerramento no projeto da Rádio Conexão MB acontecem de acordo com a necessidade de cada trabalho desenvolvido e os processos de reflexão sobre as atividades e programas produzidos pela equipe da rádio, auxiliam no aprimoramento das ações do grupo.

Seja na rotina da programação normal ou em programas especiais, por exemplo, os alunos se reúnem para avaliar e refletir sobre os aspectos positivos e negativos, estabelecendo um balanço das ações. A base das dinâmicas de encerramento na Educomunicação são as rodas de conversas, em outras palavras, tem por base o diálogo.

6.4 Práticas Pedagógico-Comunicacionais

No campo emergente da Educomunicação, enquanto prática pedagógico-comunicacional, o uso dos recursos de informação para a produção cultural é uma prática midiática e criativa essencial. Desta forma, adequando tal paradigma ao

caso específico da Rádio Conexão MB, os programas produzidos materializam este processo criativo. Mas também ratificam o dialogismo e a participação de protagonismo destes jovens, premissas de base do campo.

Todos os programas produzidos ao longo da história da Rádio Conexão MB, roteiros, pautas, assim como cada detalhe das pesquisas são realizados pelos alunos. Costa (2006), reforça que somente a participação efetiva promove o exercício de competências atreladas ao protagonismo juvenil.

6.5 Competências Educomunicativas

Contemplam-se nas competências Educomunicativas todas as ações já aprofundadas nesta etapa. As destacadas por Mello (2017) são: o diálogo, escuta mútua, organização e expressão do pensamento, colaboração, compartilhamento, gestão compartilhada da comunicação e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, tomada compartilhada de decisão, resolução conjunta de problemas e avaliação.

Identificam-se tais competências no projeto de Rádio Escola Conexão MB, logo, há a presença de indicadores de um ecossistema educacional, mas que ainda possui algumas raízes superficiais no sentido do envolvimento de parte do grupo de alunos e professores que formam o corpo discente e docente da escola Magalhães Barata.

Avalia-se que ainda há fragilidade quando se reflete sobre a falta de empenho nas atividades por parte dos professores que atrelam a participação ao projeto pelos salários baixos ou pela falta de incentivo financeiro. Assim como, por alguns alunos motivados pela possibilidade de ficarem ouvindo música nos intervalos das aulas, recorrem ao projeto, mas que, ao perceberem atribuições mais definidas e que necessitam ser cumpridas, o abandonam.

Compreender sua importância quanto um projeto capaz de propiciar o diálogo, a horizontalização das ações no ecossistema educativo e oportunizar o protagonismo destes jovens, que encontram na democratização das informações pelo rádio, caminhos e possibilidades para o protagonismo e exercício pleno da criticidade e cidadania, é refletir sobre o papel transformador da comunicação e da educação, na formação para a vida.

7. Considerações finais

O acompanhamento das ações do projeto permitiu compreender elementos do protagonismo dos alunos. Tivemos a percepção de que eles gostam do que fazem, têm liberdade para produzir, participam de vários eventos dentro e fora da escola, mas reforçam a inexistência de recursos e incentivos. E para os professores, eles estão mais atuantes e participativos, produzem, pesquisam, se profissionalizam, proporcionando o desenvolvimento cognitivo.

Sobre a comunicação entre professores, alunos e comunidade escolar durante essa pesquisa, observou-se que, na opinião dos alunos, a rádio escola mudou o intervalo das aulas com entretenimento, trouxe facilidade para fazer amigos, melhorou a interatividade entre alunos, professores e direção, mas ainda existem professores resistentes – nem todos nos dão apoio. Para os professores, a rádio proporciona interação entre alunos, docentes e demais funcionários, com informações e músicas. Contudo, os alunos interagem mais com os projetos desenvolvidos pela rádio do que os próprios professores.

Considerando o papel da rádio, segundo a visão dos alunos, a Conexão MB informa a comunidade escolar com avisos importantes repassados pela coordenação, é fonte de diversão, traz notícias e entretenimento com programas variados, funcionando como ferramenta de divulgação de outros projetos. Para os professores, o projeto de rádio escola representa um espaço de informação, pesquisa e entretenimento, possibilitando vivências comunicativas, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Esses indicativos educacionais importantes trazem algumas respostas para as inquietações desta pesquisa sobre os impactos do projeto de rádio escola junto aos alunos: o empoderamento, o protagonismo, apoio à construção do conhecimento, ação de diálogo, estímulo à criticidade, exercício da cidadania, democratização das informações, apropriação das linguagens, compartilhamento de experiências e ideias e resolução conjunta de problemas.

As apropriações dos professores acontecem em distintos níveis, pois existem os que se envolvem com o projeto, contribuindo com atividades, dialogando com as ações da rádio escola em sala de aula, mas existem aqueles que não o valorizam, deixando a responsabilidade apenas para coordenação.

As práticas educomunicativas de fato acontecem na escola, mas há falta de investimentos, inclusive da Secretaria de Educação do Estado, realidade que desmotiva os integrantes, pois trabalham com materiais sucateados. Outra situação é que os alunos não têm recursos para os deslocamentos necessários para produção e realização dos programas, aspecto que limita a atuação externa da rádio de maneira contínua, sendo grande parte destes custos articulados através da coordenadora, inclusive nos dias da participação dos programas especiais na Feira do Livro, em Belém.

Destaca-se também que os professores e alunos do turno da noite estão alheios a essas atividades e devem ser incluídos neste projeto, considerando que as atividades educomunicativas da rádio precisam alcançar os três turnos propostos pela escola, atendendo a demanda dos envolvidos e os indicativos que devem constar no PPP.

Ainda há muito a avançar quando refletimos sobre os caminhos ainda vivenciados na educação, sobretudo a educação pública, principalmente quando pensamos na efetivação das ações educomunicativas. Desta forma, a experiência da rádio escola Conexão MB é de grande relevância na escola pública, pontuando o rádio enquanto instrumento de transformação no processo educativo, capaz de oportunizar a promoção do protagonismo dos alunos a partir das atividades educomunicativas, mas também proporcionando outras oportunidades ao corpo docente e aos gestores da educação.

Portanto, pode ser considerado um exemplo a ser seguido e que deve ser valorizado pelo sistema educacional, através dos órgãos competentes, sendo modelo e exemplo para demais unidades educativas estaduais ou mesmo municipais.

Os caminhos vivenciados neste projeto de rádio delinearam metas a serem alcançadas na educação pública, impulsionando reflexões sobre o protagonismo dos jovens no Ensino Médio e o engajamento dos professores e alunos com as ações educomunicativas, compreendendo a experiência com o rádio na escola Magalhães Barata como um processo contínuo e de transformação de sujeitos.

Referências

- BALTAR, M. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BORELLI, S.H.S.; ROCHA, R.M.; OLIVEIRA, R.C.A. *Jovens na cena metropolitana: percepções, narrativas e modos de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- CARNEIRO, M. A. *Os projetos juvenis na escola de ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CITELLI, Adilson; COSTA, Maria. C.C. (orgs) *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- COSTA, A. C. G. da; VIEIRA, Maria Adenil. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD/ Fundação Odebrecht. 2006. DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In:
- DUARTE, J. BARROS, A. (orgs). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- MENDES, V. *Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MELLO, L. F. de. Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico. In: NAGAMINI, E. GOMES, A. L. Z. *Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação*. Série Comunicação e Educação. São Paulo: Editus, 2017.
- PERUZZO, C.M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, J. BARROS, A. (orgs). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- SOARES, Ismar. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SOARES, Ismar. *Docentes*. Departamento de Comunicação e Artes. Eca. Usp. São Paulo. Disponível em: < <http://www.cca.eca.usp.br/cca/docentes/soares> >. Acesso: 16 de maio de 2017.

Sobre os autores

Gecilene Magalhães Marinho Barros é pedagoga (UEPA), jornalista (Unama) e mestre Comunicação, Linguagens e Cultura (Unama). Atua na rede pública estadual e municipal no Pará. E-mail: gecilene.marinho@gmail.com.

Thiago Almeida Barros é jornalista (UFPA), mestre em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável (UFPA) e doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura (Unama). E-mail: tbarros81@gmail.com.

Analaura Corradi é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Unama. Doutora em Ciências Agrárias (UFRA). E-mail: corradi7@gmail.com

Paulo Jorge Martins Nunes é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Unama. Doutor em Letras (PUC-MG). E-mail: pontedogalo3@gmail.com.

3

Produção e análise de mídia na perspectiva da educomunicação: reafirmando o protagonismo infantojuvenil

A fotografia enquanto ferramenta educacional indutora de arte

Filomena Maria Avelina Bomfim
Silvia Cristina dos Reis

O presente artigo se dedica a apresentar a pesquisa intitulada *Educomunicação e resgate da identidade: fotografia como indutora de arte*, em desenvolvimento no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades, Sustentabilidade (PIPAUS), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Este trabalho apresenta a fotografia como prática educacional capaz de lançar luz a questões relacionadas ao processo de gentrificação ocorrido na região central do município de Tiradentes, no estado de Minas Gerais.

O desenvolvimento do turismo em Tiradentes teve seu *boom* em meados dos anos de 1990 (cf. NEVES, 2013, p. 122), época em que o centro da cidade foi revitalizado, a fim de preservar o patrimônio histórico local. Tal fato aconteceu a partir de investimentos públicos e privados, razão pela qual as construções da região central foram vendidas a estrangeiros que as restauraram e transforma-

ram em espaços comerciais. Em consequência, a população local, de baixo poder aquisitivo, vendeu seus imóveis e mudou-se para áreas periféricas, já que apenas pouquíssimos moradores tiveram condições de manter sua residência na área central. Dessa forma, o centro histórico foi se transformando em um espaço comercial para atender ao turista, cheio de lojas, bares, restaurantes, pousadas, entre outros. Assim sendo, a maioria desses estabelecimentos comerciais não são explorados pelos habitantes nativos, pois conforme expõe Campos (2006, p.133)

[...] a população local, não podendo ser proprietária de equipamentos ou serviços de apoio turístico e com baixa qualificação, emprega-se em atividades de baixa remuneração e com longas jornadas de trabalho, em especial na temporada dos eventos. São criados, com frequência, subempregos para a população local. Muitos são empregados dos “forasteiros” ou ocupam atividades não registradas, mas que atendem a demanda turística, como, por exemplo, charreteiros, vendedores de picolé e de pipoca, guias de turismo não registrados e etc.

Isso demonstra a espoliação urbana que perpassa a população tiradentina de baixo poder aquisitivo, uma vez que, adicionalmente percebe-se o fato desses sujeitos não terem acesso ao lazer e residirem em bairros desprovidos de um sistema infraestrutural básico. Assim sendo, devido à complexidade do processo de gentrificação¹ e de sua interferência direta na vida da população nativa - principalmente a de menor poder aquisitivo - o estudo aqui relatado se propõe a observar a questão de forma inter/transdisciplinar, através de discussões relativas aos campos das artes, urbanidades e sustentabilidade.

Acredita-se que, por meio de práticas fotográficas inter/transdisciplinares, é possível, fortalecer a identidade dos envolvidos para com seu espaço e valori-

1 O processo de gentrificação “refere-se à substituição das classes populares por estratos de média ou alta renda como usuários de determinado espaço, sendo secundário o uso que os últimos passam a imprimir a esse espaço” (cf. NOBRE, 2003 apud NEVES, 2013, p. 109).

zar a cultura local muitas vezes silenciada pelo processo de globalização². Além disso, a fotografia será utilizada como forma de acesso à identidade cultural regional, a fim de facilitar a noção de pertencimento. Além disso, a pesquisa vai investigar as possibilidades de interfaces em diferentes áreas do conhecimento tais como, fotografia, urbanidades, artes, sustentabilidade, entre outras, para promover e possibilitar ao cidadão tiradentino a problematização do seu próprio espaço urbano, descobrindo a melhor forma de se apropriar dele.

Portanto, trata-se de uma prática que poderá ser fonte de pesquisa para outros trabalhos, aliada ao fato de a fotografia possuir um caráter híbrido, mesclando arte e informação. Assim sendo, essa prática pretende contribuir para a popularização e divulgação da identidade cultural regional, por meio das imagens produzidas e do produto final, um foto livro digital e/ou uma exposição fotográfica, como parte do projeto desenvolvido com estudantes do Ensino Médio de escola públicas.

Embora o universo da pesquisa qualitativa em questão seja a população de Tiradentes, o *corpus* selecionado é formado pelos estudantes, de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Basílio da Gama, que está participando da prática iniciada no 2º bimestre de 2018 e que deve continuar até o final do 2º semestre do mesmo ano.

Neste sentido, vale ressaltar que a *Escola Estadual Basílio da Gama* é a única escola de Tiradentes a oferecer Ensino Médio à população local; ela funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e atende a 531 estudantes; para isso, a escola conta com 59 profissionais. O espaço físico da escola é composto de nove salas de aula, quadra poliesportiva, laboratório de informática, biblioteca, sala recursos³, cantina (cozinha) e banheiros. Já os discentes têm idades variadas, porém os do diurno são, em sua maioria, pré-adolescentes e adolescentes

2 A globalização aqui é vista sob a perspectiva de Santos, ou seja, “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a se levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política (2001, p.12).”

3 Espaço de apoio aos alunos de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E).

residentes na área urbana e nos bairros da zona rural do bairro Elvas e da Caixa D'água. Segundo a direção da escola, as crianças e jovens dos bairros Águas Santas e César de Pina não estudam na área central do município.

O trabalho que está em curso na escola descrita promove a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que o acervo fotográfico dos participantes é parte importante da pesquisa. Isso significa que, a partir das memórias fotográficas dos envolvidos, o processo de gentrificação e as relações sociais não sustentáveis serão discutidos. Embora o período de duração da vivência prática da iniciativa se estenda apenas por três bimestres, espera-se que ela continue a ser reproduzida pelos líderes locais imbuídos de um comprometimento social nascido da noção de pertencimento àquela localidade. Assim sendo, almeja-se que os protagonistas em cena consigam envolver toda a comunidade escolar e os familiares dos participantes, ou seja, a comunidade de aprendizagem⁴. Na verdade, estima-se que toda a população nativa do município se envolva no projeto, na medida em que os locais comentem com os conhecidos e compartilhem as produções no grupo, pois, nas comunidades de aprendizagem, a participação ativa na elaboração do projeto educacional é aberto a toda a comunidade e, especialmente, às famílias que são protagonistas e também responsáveis pela educação de seus filhos e filhas. Rompe-se, dessa forma, com a visão tradicional, segundo a qual a transmissão do conhecimento é concebida exclusivamente a partir da figura do professor e leva o conhecimento às demais pessoas envolvidas no projeto.

Ademais, a documentação da prática e pesquisa aqui propostas, serão importantes para o enriquecimento do campo científico nas áreas de artes, urbanidades e sustentabilidade, uma vez que, propõe-se a estudar de forma inter/

4 Nas comunidades de aprendizagem a participação ativa na elaboração do projeto educacional é aberto a toda a comunidade e, especialmente, às famílias que são protagonistas, e também responsáveis pela educação de seus filhos e filhas. Rompe-se com a visão tradicional, segundo a qual a transmissão do conhecimento é concebida exclusivamente a partir da figura do professor, e incorpora o conhecimento do resto de pessoas envolvidas no projeto.(ELBOJ *et. al.*, 2002, p. 29, tradução nossa).

transdisciplinar o processo da gentrificação em Tiradentes. Isso porque, apesar de já existirem vários estudos sobre esse assunto, pode-se dizer que, ao promover a coexistência entre os campos das artes, urbanidades e sustentabilidade, esta pesquisa se destaca das demais, contribuindo para a consolidação das intervenções, estudos e pesquisas inter/transdisciplinares correntes.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o aprofundamento do aparato crítico-apreciativo da população nativa de Tiradentes, a partir do desenvolvimento de experiências fotográficas como práticas educ comunicativas inter/transdisciplinares nos campos das artes, urbanidades e sustentabilidade. Para tanto, os seguintes objetivos específicos são indicados: explicar o que significa o aprofundamento do aparato crítico-apreciativo na população de Tiradentes; conceituar educ comunicação, práticas educ comunicativas e gentrificação; apresentar a fotografia como prática educ comunicativa, com a função de provocar o desenvolvimento do aparato crítico-apreciativo, a partir de experiências no campo das artes, urbanidades e sustentabilidade; utilizar a fotografia como forma de acesso à identidade regional, a fim de facilitar a noção de pertencimento; utilizar a fotografia como estratégia de ressignificação dos espaços urbanos; explicar o estabelecimento do processo de gentrificação ocorrido em Tiradentes.

Além disso, tendo em vista a exigência do Programa PIPAUS quanto ao desenvolvimento de um projeto/produto relacionado à pesquisa de mestrado, pretende-se produzir um fotolivro e/ou exposição com os trabalhos elaborados durante as vivências realizadas no ambiente escolar e no espaço público (praças, ruas, bairros, etc) em foco.

A plataforma conceitual sobre a qual se pretende desenvolver está pesquisa está fundamentada nos conceitos de educ comunicação, de urbanidades, de gentrificação, de fotografia e de sustentabilidade. Nesse sentido a educ comunicação será abordada como campo inter/transdisciplinar em que diferentes áreas do saber como artes, urbanidades, sustentabilidade, entre outras, conectam-se com o intuito de produzir práticas educativas construídas em conjunto e de forma não hierárquica, onde todos os envolvidos são também colaboradores. Isso porque, segundo Soares (2017) a educ comunicação é:

o paradigma gerador e orientador de práticas voltadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediados pelos processos e recursos da comunicação, tendo como meta construir e favorecer processos educativos que se voltem ao pleno exercício do direito de expressão a serviço da cidadania (informação verbal)⁵.

Ou seja, por meio de recursos e/ou ferramentas da comunicação, a educomunicação visa estabelecer e facilitar a promoção de ecossistemas comunicativos - estruturas não hierárquicas acessíveis a todos os presentes nos espaços educativos formais e informais.

Já as urbanidades são entendidas como característica do espaço público e das relações sociais que favorecem a troca, o “bem estar”, a comunicação e convívio dos mais variados atores sociais independentemente da classe social, poder aquisitivo ou qualquer outra condição, pois se trata de “uma condição para a vida coletiva”, conforme descreve Netto *et. al.* (2012, p.20), no trecho a seguir:

o reconhecimento de que a urbanidade, em sua diversidade, está associada a um ethos urbano, uma condição para a vida coletiva. Essa definição tem o potencial de reconhecer na urbanidade aspectos tanto materiais quanto éticos: um *ethos* da “orientação ao Outro” (Heidegger) baseado em princípios como a comunicação livre de coerção (Habermas) e o “bem-vir às diferenças” mais que o tolerar as diferenças (Derrida). Trata-se de um conceito certamente analítico, amplo o bastante para reconhecer a centralidade da coexistência e da comunicação e sua condição ética, algo que escapa a formalizações da ideia de urbanidade. Esse conceito colocará tais aspectos como um horizonte da vida urbana: a urbanidade, convergência das alteridades, como o devir urbano.

5 Definição apresentada por Ismar de Oliveira Soares em palestra no ministrada no evento *Educomunicar para refletir e mobilizar* promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educomunicação (GEPEducomufsj), realizado na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em 28 de setembro de 2017.

Isso significa que, para esse autor, as urbanidades são consequências de acúmulos de urbanidades do passado, de forma que as urbanidades futuras estão sendo criadas agora, no presente. Portanto, somos nós os responsáveis pelas urbanidades que as próximas gerações irão vivenciar.

O conceito de gentrificação é entendido aqui como o processo em que as classes populares são substituídas por aquelas de maior poder aquisitivo como usufruidor de determinado local. Isso porque, conforme ressalta Smith (2006, p. 63), independentemente da sua forma, seja “das “reabilitações” (de Glass) ou a forma socialmente organizada do século XXI, a gentrificação implica no deslocamento dos moradores das classes populares dos centros.” Ou seja, a gentrificação ocorre a partir da saída/substituição dos moradores/usuários, das classes populares, de determinado espaço, por sujeitos das classes médias e médias altas.

Por outro lado, a fotografia nesta pesquisa é vista como uma ferramenta educacional indutora de arte, porque constitui um dispositivo comunicativo portador de intencionalidade e parcialidade, que traz o ponto de vista daquele que manipula o aparelho fotográfico. Dessa forma, ela poderá possibilitar a contemplação de lugares e de aspectos do urbano que passam despercebidos ao olhar desatento. Ademais, segundo Sontag (2004, p.172) a fotografia constitui uma “aquisição”:

A fotografia é, de várias maneiras, uma aquisição. Em sua forma mais simples, temos numa foto uma posse vicária de uma pessoa ou de uma coisa querida, uma posse que dá às fotos um pouco do caráter próprio dos objetos únicos. Por meio das fotos, temos também uma relação de consumidores com os eventos, tanto com os eventos que fazem parte de nossa experiência como com aqueles que dela não fazem parte — uma distinção de tipos de experiência que tal consumo de efeito viciante vem turvar. Uma terceira forma de aquisição é que, mediante máquinas que criam imagens e duplicam imagens, podemos adquirir algo como informação (e não como experiência).

Ou seja, a fotografia é uma forma de possuir, ter por perto, pessoas e/ou coisas que gostamos, assim como, possibilita o fruir eventos. E é por meio de ima-

gens que adquirimos informação. Isso porque, no momento em que “algo é fotografado, torna-se parte de um sistema de informação”. Adicionalmente, a fotografia é um vestígio do real, é uma parte/extensão do seu tema e, portanto “um meio poderoso de adquiri-lo, de ganhar controle sobre ele”. Entretanto, a autora adverte que a fotografia não é apenas uma reprodução do real, mas uma forma de reciclar o real, de ressignificá-lo; isso porque “na forma de imagens fotográficas, coisas e fatos recebem novos usos (*Ibid.*, p.191)”. Ou seja, possibilita olhar o mesmo objeto/fato/lugar de maneira diferente.

Para definir a sustentabilidade pretende-se trazer o que exprime esse termo e o que é preciso para atingir os objetivos pressupostos por ela, conforme palavras de Siqueira:

Como se sabe o termo “sustentabilidade” expressa a conexão intrínseca entre justiça social, paz, democracia, autodeterminação e qualidade de vida e, para poder atingir estes objetivos, é necessário uma estratégia cultural baseada no pressuposto de que *media*, artes, educação, comunicação, organização e também as emoções desempenham papel decisivo nesse processo de mudança (...)(2010, p. 98).

Isso que dizer que a sustentabilidade pressupõe a conexão de vários campos de produção de conhecimento para que a humanidade possa viver de forma plena e igualitária, propiciando que as próximas gerações possam também satisfazer suas necessidades. Sendo assim, a sustentabilidade é entendida aqui como uma mudança cultural, cujo objetivo é diminuir as desigualdades, promover o bem estar e assegurar os direitos dos cidadãos tiradentinos de usufruírem e se apropriarem do espaço público, preservando os recursos culturais da região. Ademais, essa definição preza pela convivência e sobrevivência de todos os que habitam o planeta sem colocar em risco as gerações futuras.

Enfim, os conceitos citados serão a base da conjuntura inter/transdisciplinar que, englobando artes, urbanidades e sustentabilidade, propõe-se a tecer redes comunicativas criadas para problematizar a situação em que a população local de Tiradentes se encontra, dando voz a esses sujeitos para que suas mensagens atinjam outros grupos sociais e assim se multipliquem.

A metodologia utilizada para realizar o trabalho será a cartografia, devido ao fato de esta não ser um método com normas e procedimentos predefinidos, mas uma estratégia que visa mais o processo que os resultados propriamente ditos. Isso porque, é durante o processo que aparecerão as pistas que orientarão os próximos passos e os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador. Ademais, a cartografia social, conforme explica Prado Filho e Teti (2013, p.47), “trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade”. Tais estratégias são de grande valia para o trabalho em questão, haja vista que, a análise vai se debruçar sobre uma prática que se encontra em andamento e da qual o pesquisador é parte integrante.

E se a cartografia é uma metodologia que parece ser mais adequada ao processo, também poderá colaborar com o desenvolvimento deste trabalho no sentido de que as práticas serão construídas a partir do interesse dos participantes, ou seja, uma prática levará a outra. Isso porque a “cartografia é da ordem do rizoma⁶”, ou seja, não é uma metodologia engessada, mas aberta a múltiplas formas de agir e interpretar; não é centralizada, visto que, não há um começo e um fim preestabelecido. Adicionalmente, constrói “multiplicidades lineares, ao

6 O conceito rizoma, no campo da biologia, está relacionado a extensão subterrâneas de uma vegetal que se espalha em diferentes direções formando estrutura complexa impossível de distinguir uma da outra, como acontece com a grama (cf. Souza, 2012). Ou seja, não dá para delimitar onde começa ou termina tal estrutura/ indivíduo/pensamento. Sendo assim, o rizoma pode ser utilizado nos mais variados campos do pensamento, uma vez que ele se encontra no “entre lugar”. O termo em questão alude aos princípios de conexão e heterogeneidade, que segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 23), refere-se à “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”. Isso quer dizer que as ideias se conectam umas outras dando origem a novas ideias, porém não é possível separá-la ou delimitar onde começa ou termina uma e outra. Pois, de acordo com Deleuze e Guattari (1995, pág. 48.) “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.”

mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições” (cf. *ibid.* p.52). Dessa forma, um ponto pode se desdobrar em outro, gerando algo novo que guiará o próximo passo.

Daí a escolha da cartografia para a pesquisa aqui apresentada, uma vez que, uma prática pode motivar algo capaz de suscitar um percurso diferente daquele que estava sendo trilhado. Na verdade, a cartografia é um processo contínuo, em que o cartógrafo (pesquisador) está “em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa” (COSTA, 2014, p.69). O que faz todo sentido quando o pesquisador é o agente propositor da prática a ser analisada. Além disso, por ser uma prática norteada pela educação, todos participantes atuam de forma colaborativa e horizontal (não-hierarquizada) no processo.

Para coleta de dados além da cartografia, a observação participante, aliada às entrevistas semi-estruturadas, serão utilizadas. Fechando o processo metodológico, destacamos o papel da análise documental diante das fotografias antigas trazidas dos acervos públicos/particulares. Ademais, para analisar o processo, os materiais produzidos durante a prática e os resultados obtidos, a técnica de análise de conteúdo será utilizada com intuito de produzir inferências, a partir do arcabouço teórico e contextual no qual estão inseridas.

As fotografias antigas dos acervos particulares (ou não) do público alvo compõem o objeto desta pesquisa, juntamente com as práticas fotográficas a serem produzidas, entendidas como fatores de transdisciplinaridade, englobando vivências em artes, urbanidades e sustentabilidade. Portanto, o intuito dessa iniciativa é problematizar a identidade cultural dos habitantes da cidade de Tiradentes, bem como instigar questionamentos a respeito das mudanças ocorridas no espaço urbano e nas relações sociais da cidade a partir do ano de 1980, época em que se dá o início do desenvolvimento do turismo no município.

Assim sendo, a partir das práticas fotográficas a serem desenvolvidas, pretende-se responder os seguintes questionamentos:

- de que maneira as práticas fotográficas que englobam artes, urbanidades e sustentabilidade podem contribuir para aprimorar o aparato crítico-

- apreciativo da população tiradentina nativa, promovendo a sustentabilidade social?;
- por que uma parcela significativa da população tiradentina não participa efetivamente dos eventos realizados na cidade?;
- que parte da população tiradentina participa dos eventos do município?;
- por que os espaços públicos e semi-públicos (bares, restaurantes e etc.) não são utilizados por uma parcela significativa da população de Tiradentes?;
- quem frequenta esses locais?;
- como o contato com o estrangeiro (turista) modificou a identidade da população para com a cidade?;
- como se deu o processo de gentrificação em Tiradentes?;
- de que forma o processo de gentrificação constitui agente propulsor da insustentabilidade social no município de Tiradentes?

Diante das questões propostas, desponta a seguinte hipótese, a ser comprovada ou não, com base na presente pesquisa: o desenvolvimento do turismo em Tiradentes, promoveu mudanças questionáveis na identidade cultural da população local para com a cidade, devido ao processo de gentrificação ocorrido na área central (centro histórico), em que grande parte dos nativos venderam seus imóveis e se mudaram para áreas periféricas carentes de infraestrutura adequada a um padrão digno de qualidade de vida. Isso quer dizer que, em muitos casos, as novas áreas ocupadas não possuíam, ainda aparatos públicos, em seu entorno, tais como comércio, rede esgoto, entretenimento, posto de saúde, pavimentação das vias, entre outros.

Apesar de o crescimento do turismo proporcionar um aumento de vagas no mercado de trabalho, muitos trabalhadores não são regulamentados, comprometendo dessa forma seu padrão de qualidade de vida. Além disso, o elevado custo de vida do município tornou-se um agente segregador que impede que grande parte da população local usufrua dos eventos realizados na cidade. Assim sendo, esse elenco de fatores faz crer que os nativos tiradentinos tem poucas razões e condições para se sentirem cidadãos do município, considerando-se, portanto, sujeitos de segunda classe em sua própria terra

pelo fato de não poderem pagar pelos serviços e produtos amplamente procurados pelos turistas.

Considerando a realidade dos cidadãos tiradentinos relatada ao longo deste artigo espera-se que a prática fotográfica educ comunicativa proposta contribua para que a população local de Tiradentes problematize sua relação com turismo e assim se posicione criticamente perante as transformações ocorridas naquele espaço publico e ao longo dos anos.

Referências

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, p. 66-77, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1>. Acesso em: 06 dez 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, vol. 1, p. 10-36 (Coleção TRANS).

ELBOJ, Carmem Saso. et al . Sociedades dialógicas. In: *Comunidades de aprendizagem: Transformar la educación*. Barcelona: Graó. 2002. Disponível em: <<http://www.cpalsocial.org/documentos/435.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

NEVES, Rodrigo. *História e turismo: a “mercadorização” do “patrimônio histórico” e a elitização da área central de Tiradentes, Minas Gerais (1980 -2012)*. 2013. 134 f. Dissertação (mestrado em História) – Departamento de Ciências Sociais, Política e Jurídicas, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/pghis/dissertacaorodrigoneves.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as Ciências Humanas e Sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun., 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>>. Acesso em: 05 dez. 2018

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SIQUEIRA, Adilson Roberto. Arte e Sustentabilidade: argumentos para a pesquisa eco-poética da cena. *Moringa*, João Pessoa, v. 1, n. 1, pp. 87-99, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/4800>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SMITH, Neil. (2006). A gentrificação generalizada: de uma anomalia local a "regeneração" urbana como estratégia urbana global. In: *De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de "revitalização" dos centros urbanos*. Coordenado por Catherine Bidou-Zachariasen com a colaboração de Daniel Hiernaux-Nicolas e Hélène Rivière d'Arc - São Paulo: Annablume, pp. 59 - 87.

SONTAG, S. O mundo-imagem. In: *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LINHAS DE PESQUISA, área de concentração e distribuição corpo docente por linha. *Universidade Federal de São João del-Rei*, São João del-Rei. PIPAUS, 17 jul. 2017. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/pipaus/linhas_de_pesquisa.php>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18: mai-out/2012, p. 234-259. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7047/5569>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Bibliografia

D'AMBROSIO, Ubiratan. A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO UMA RESPOSTA À SUSTENTABILIDADE-DOI 10.5216/teri.v1i1.14393. *Revista Terceiro Incluído*, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/14393>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Tradução: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 1ª ed. São Paulo: Trion, 1999.

SANTOS, N. A. T. M.; NOLASCO, Edgar César. Cultura Local versus Cultura Global: O Glocal. *Raído* (UFGD), v. 4, p. 67-74, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/590/520>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

SIQUEIRA, Adilson. Roberto. ARTE E SUSTENTABILIDADE: argumentos para a pesquisa eco-poética da cena. *Moringa Teatro e Dança*. João Pessoa, Vol. 1, n. 1, 87-99, janeiro de 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/download/4800/3627>>. Acesso: 10 mar. 2017.

SOARES, Ismar de O. Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o Mundo In: *REDE COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO (REDE CEP)*. – Sistematização da Experiência. Brasília: UNICEF, 2010. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Sobre a autora

Silvia Cristina dos Reis - Mestranda no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde pesquisa a fotografia enquanto ferramenta educ comunicativa indutora de arte. Possui graduação em Letras e em Comunicação Social-Jornalismo, pela UFSJ. É membro do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educação, certificado pelo CNPq. Atuou como bolsista de extensão do programa Agência de notícias interativa no Campo das Vertentes-MG: uma proposta de extensão sob a égide da Educação, projeto premiado com Menção Honrosa, pela UFSJ, em 2015. Foi bolsista de Iniciação Científica - PIBIC - CNPq, pesquisando sobre O uso de mídia locativa e realidade aumentada em jornais impressos e digitais no Brasil. e E-mail: tudocinzagrafitte@gmail.com.

O protagonismo juvenil na produção audiovisual e o letramento midiático: um mapeamento bibliográfico

Glaucileide da Silva Oliveira
Agnaldo Arroio

Introdução

Moran (2007, p.19) caracteriza o processo de desenvolvimento do sujeito a partir das influências midiáticas como sendo “menos rígido”, de constante modificação, construção e desconstrução da informação, permeado de multiplicidades e respostas imediatas. Em contrapartida, a escola atual ainda está sujeitada à passividade que constantemente caracteriza a escolarização formal, e que tanto difere-se da política de conhecimento presente na cultura digital infantil (BUCKINGHAM, 2010). Dessa forma, surgem grandes desafios aos educadores, entre eles, a criação de um meio facilitador de aprendizagem para que os educandos sejam capazes de transformar informação em conhecimento, atribuindo-a novos significados. Assim sendo, pode-se observar um crescente número de educadores que veem no emprego de multimídias como vídeos, jogos digitais, e ambientes de interação on-line, ótimas oportunidades para alavancar o

engajamento de seus educandos, oferecendo-lhes mais autonomia e representatividade durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em estudos mais recentes, Jenkins (2009) afirma existir uma nova geração de estudantes, que fora da escola tornam-se ativos *prosumers* – jovens que não se contentam apenas com o consumo de informação, utilizando assim as novas tecnologias para se apropriar, retrabalhar e mixar os artefatos culturais já existentes, com o propósito de produzir um conteúdo original de sua autoria (Ivashkevichi, 2015). Apesar de termos esse protagonismo juvenil na produção audiovisual em contextos não formais, geralmente vinculados à publicação desse conteúdo em plataformas online, ainda são poucos os trabalhos que protagonizam a ação desses jovens e crianças dentro da esfera educacional.

Um dos pilares teóricos que procura investigar e compreender essas transformações sociais perante o uso e produção das mídias, o letramento midiático, também preocupa-se com a formação cidadã dos sujeitos. Ser alfabetizado midiaticamente significa compreender que as mídias e o conteúdo por elas compartilhados, são diretamente influenciados pelos contextos sócio-históricos nos quais e para os quais são produzidos (Soares, 2014). Segundo a UNESCO (Wilson, 2013, p. 16), a Alfabetização midiática e informacional garante ao indivíduo a plena capacidade de usufruir do seu direito de livre expressão. Dentro dessa visão, uma das competências que enfatizam o desenvolvimento da alfabetização midiática é a capacidade de engajamento significativo junto à produção midiática. Nesse sentido, este trabalho apresenta o desenvolvimento e resultado de um mapeamento sistemático que propôs-se em analisar o letramento midiático através da produção de vídeos no contexto educacional, bem como delinear quem são os principais protagonistas dessa produção, dentro de fora do contexto fora da educação formal. Neste sentido, este trabalho apresenta um estudo bibliográfico que propõe analisar o letramento midiático através da produção de vídeos no contexto educacional, afim de identificar quem são os principais protagonistas dessa produção.

Metodologia

Como base metodológica, foram levadas em consideração as técnicas descritas no método científico de mapeamento sistemático, que, segundo Petersen

et al. (2008), consiste de um estudo secundário para coleta e classificação de estudos primários referentes a uma temática central. Após escolha do tema, e da definição do ou dos objetivos de pesquisa, dentre os principais processos de um mapeamento sistemático encontram-se seis etapas centrais, que serão melhor descritas nas próximas seções. Ressalta-se que o processo de levantamento bibliográfico desenvolvido nesta pesquisa apenas resguarda características da técnica definida, porém sem cumprir com todo o rigor dos procedimentos a ela atribuídos.

Sendo assim, foram analisados os artigos de três bases de dados- duas internacionais (Sage Journal e ERIC) e uma nacional (Periódicos CAPES), publicados nos últimos dez anos. A escolha de tais bases internacionais deu-se principalmente pela relevância de ambas para a área de educação, em especial no que se trata a estudos que envolvem educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). A opção por investigar os trabalhos presentes na base nacional foi feita a fim de compreender qual o lugar da produção brasileira dentro do tema e objetivo de pesquisa investigados, além de ser uma confiável fonte de dados para se estabelecer um parâmetro internacional. Já o intervalo temporal de dez anos foi determinado pensando que a produção de vídeos dentro, do cenário educacional, deu-se mais expressivamente com a ascensão de plataformas de compartilhamento de vídeo on-line, como o YouTube.

Definição das Perguntas de pesquisa

Atreladas ao objetivo central desse estudo, que se propôs a identificar as ideias de letramento midiático atreladas a produção audiovisual, bem como quem são os principais protagonista dessa produção, como primeira etapa do levantamento, foram definidas as seguintes perguntas:

p.1 Quem são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da mídia? O objetivo dessa pergunta foi de analisar quem são os autores do desenvolvimento de vídeos dentro dos contextos educacionais aos quais os trabalhos analisados encontravam-se inseridos.

p.2 Em quais contextos a produção audiovisual encontra-se vinculada à prática pedagógica? Através dessa questão procurou-se investigar quais os prin-

principais objetivos de aprendizagem, se é que existia algum, para o emprego da produção audiovisual, dentro e fora dos contexto formal de educação.

p.3 Quais trabalhos restringem a produção midiática ao ensino básico? Esta questão focou em quantificar os trabalhos voltados ao ensino básico especificamente, e como essas abordagens estão distribuídas dentre os diferentes níveis da educação básica.

p.4 Quais trabalhos encontram-se referencialmente fundamentados nas ideias de letramento midiático? Procurou-se investigar com essa última questão se os trabalhos em audiovisual desenvolvidos fundamentavam-se nos principais referenciais de letramento midiático.

Definição da cadeia de palavras

A cadeia de palavras selecionadas referem-se as principais palavras-chave utilizadas no campo de educação e desenvolvimento de audiovisual. esses termos foram utilizados para busca nas bases mencionadas, como exposto na tabela a seguir. Não foram realizadas buscas manuais em anais de simpósios nacionais ou internacionais. A cadeia foi elaborada e empregada conforme apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Cadeia de palavras de pesquisa

video making	OR	video production; digital video making; digital video production; produção de vídeos, audiovisual
AND		
education	OR	teaching; learning; educação; ensino
AND		
media literacy	OR	educomunicação; media education; pedagogia das mídias; letramento midiático

Definição dos caracteres de inclusão/exclusão

Nessa etapa, são definidos os fatores utilizados para classificar um trabalho como relevante ou não função de responder às perguntas de pesquisa pré-determinadas. Sendo assim, foram definidos os seguintes critérios exclusão:

- a) Trabalhos cujo idioma diferem do português/inglês
- b) Trabalhos idênticos presentes em mais de uma base de dados
- c) Trabalhos fora do contexto educacional
- d) Trabalhos cuja a visualização do texto completo só pode ser feita mediante pagamento
- e) Trabalhos que utilizam a produção audiovisual apenas para coleta de dados.

Sendo assim, foram selecionados para leitura integral, os trabalhos que corresponderam aos seguintes critérios de inclusão:

- a) Trabalhos dentro e fora do âmbito formal da educação;
- b) Estudos que têm no educando o papel de principal desenvolvedor da mídia;
- c) Artigos que possuíam como um dos referenciais teóricos o letramento midiático;
- d) Trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de disciplinas do ensino básico e superior;
- e) Estudos que associam a produção de audiovisual com outras teorias pedagógicas, para além do letramento midiático.

Seleção dos primeiros estudos considerados relevantes

A seleção dos estudos primários relevantes foi feito em três etapas. Primeiramente, foi aplicada a cada base de dados mencionada, a cadeia de palavras descrita na Tabela 01. Tais buscas também passaram por outros filtros, que serão mencionados a seguir, além do intervalo de tempo, trabalhos publicados nos últimos dez anos, previamente estabelecido. Dessa forma, os filtros selecionaram apenas os artigos publicados em periódicos e revisados por pares, que tinham em seus resumos ao menos uma das palavras que integravam a cadeia. Este último critério foi estabelecido dado o grande número de publicação que tinha no audiovisual técnica central para coleta de dados em pesquisas de educação.

Como resultado dessa primeira busca foram encontrados 191 trabalhos na base de dados ERIC, 58 trabalhos na Sage Journal e 68 trabalhos da base de dados Periódicos CAPES. Esses números são resultantes da exclusão de duplicatas existentes entre as bases, e entre as múltiplas buscas realizadas em cada uma delas, durante a aplicação da cadeia de palavras. Assim, nessa etapa, foram lidos os títulos e resumos de todos os 317 artigos resultantes. Finalmente, foram selecionados 36 artigos para leitura integral com potencial para responder às questões levantadas.

Resultados e discussões

Os resultados apresentados e discutidos nessa seção centram-se em responder às perguntas levantadas na seção 2.1 desse trabalho, levando em consideração os 36 artigos selecionados.

Para a **p.1** os resultados apontaram que 16 trabalhos ocorreram na esfera formal da educação, dentro do ensino básico, dentre os quais, apenas cinco ocorreram no Ensino fundamental. Ainda no âmbito formal da educação, seis trabalhos, dentre 36, foram desenvolvidos no ensino superior. Um número expressivo de artigos, dos trabalhos lidos integralmente, consolidaram-se na esfera não formal da educação, assim, oito artigos foram categorizados dentro desse âmbito. Os resultados encontram-se sintetizados na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2. Esferas educacionais e o número de trabalhos contextualizados em cada uma delas

Esfera educacional	Nº de trabalhos
Educação formal	
Ensino Básico	16
Fundamental anos finais e iniciais	5
Ensino Médio	11
Ensino Superior	6
Ensino de língua estrangeira	2
Educação não formal	8

Em resposta à questão **p.2** todos os 36 trabalhos tiveram os seus contexto de ocorrência analisados. Dada a diversidade de aplicações e práticas pedagógicas observadas na literatura, os relatos descritos aqui serão segmentados em três diferentes seções, a fim de categorizar aqueles trabalhos que possuíam propostas semelhantes para o emprego da produção audiovisual: um primeiro voltado ao nível superior de ensino da educação, um segundo momento discorrerá sobre as práticas contextualizados na Educação Básica, e o terceiro dedicado à discussões sobre o observado nos contextos não formais de educação.

Dentre os 36 trabalhos lidos, 22 tratavam-se de relatos ou estudo de caso sobre atividades de ensino-aprendizagem, que tinham como fim ou como ferramenta mediadora o desenvolvimento de artefatos audiovisuais. Assim, os trabalhos realizados nos diferentes níveis de educação formal tinham dois principais objetivos: propiciar um ambiente de aprendizagem mais ativa para que fossem desenvolvidas competências e habilidade vinculadas aos conceitos de uma disciplina específica e/ou desenvolver competências e habilidades intrínsecas ao letramento midiático.

Dentre os trabalhos que explicitamente citavam como principal objetivo propiciar um ambiente de aprendizagem mais ativa, no qual a produção audiovisual surgia ao mesmo tempo como ferramenta mediadora da aprendizagem de conceitos científicos e contexto no qual a aprendizagem ocorreu destaca-se o trabalho de Cavanagh e Pete (2017). Neste estudo os desenvolvedores da mídia eram alunos do primeiro semestre do curso de design de moda, vistos como inaptos à aprovação na disciplina na qual a pesquisa foi desenvolvida. Cavanagh, um dos autores do trabalho é também professor da turma, propôs que os alunos, não apenas assistissem vídeo-aulas, mas que também as produzissem. Os autores, baseados por referenciais teóricos como o conceito de “nativos digitais” (Premsky, 2001) e “estudantes como produtores” (McCulloch, 2009, apud Cavanagh e Pete, 2017) viram nessa proposta uma chance para mudar esse cenário de iminente reprovação. Os resultados desse trabalho mostraram que no momento do exame final, muitos dos estudantes que participaram do estudo conseguiram utilizar dos conceitos e técnicas de costura utilizados tanto para produzir seus próprios vídeos, como nas vídeo-aulas produzidas pelos seus colegas de sala. Assim, o estudo traz evidências concretas de que a produ-

ção da mídia pelos estudantes aumenta o engajamento e propicia uma aprendizagem legítima de vasta compreensão dos conceitos explorados.

O trabalho de Smith (2014) assim como o anterior, vê na produção audiovisual uma forma de colocar os alunos como protagonistas do seu próprio aprendizado. A proposta centra-se na avaliação de aprendizagem da disciplina de química orgânica. Neste cenário os estudantes foram instigados a escrever artigos ou produzir vídeos que ensinassem alunos do Ensino Médio sobre polímeros. O grande diferencial desse trabalho é que não apenas os estudantes participaram da produção da mídia, mas também o professor da disciplina foi responsável por parte da produção compartilhada no YouTube, após finalizada. Smith (2014) autor do trabalho e também professor em questão, estabeleceu como foco do projeto formar uma verdadeira comunidade global de aprendizagem, na qual ele, na figura de professor, produziu vídeos visando o ensino, os alunos de sua disciplina foram avaliados através da produção de seus próprios vídeos, mas também puderam ensinar outros alunos ao redor do globo com suas próprias produções.

As análises voltam-se ao engajamento dos alunos durante a produção de ambos os artefatos, ao desenvolvimento da criatividade e ao prazer no momento de produção das mídias, e o quanto os alunos consideraram a atividade útil para aprendizagem para obter sucesso na disciplina. Em resposta a um questionário online, ambos os grupos, produtores de artigos e vídeos, mencionaram que a atividade os ajudou durante as provas e para compreensão dos conceitos. No entanto, as diferenças entre motivação, prazer em realizar a atividade e engajamento foram consideráveis e favoreceram aqueles alunos que participaram da produção audiovisual (Smith, 2014).

Os oito trabalhos que ocorreram no contexto informal mostraram-se mais diversos quanto as intenções e referenciais pedagógicos. Por exemplo, o artigo de Halverson e Gibbons (2009) teve como finalidade explorar os processos de produção no ensino não formal, para melhor compreender como esses podem vir a auxiliar na construção de um *background* metodológico voltado ao ensino formal, mostrando assim um caráter mais didático-pedagógico da investigação de produção midiática. Porém, apesar da diversidade de contextos, a maioria

dos cenários apontaram para o desenvolvimento da mídia como ferramenta que gera motivação e interação entre os participantes dos diferentes projetos. Esses possuíam diferentes fins, a saber: desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como habilidades socioemocionais por crianças com autismo (LePage e Courey, 2001). compreensão de si mesmo e do outro, levando em consideração suas histórias e experiências (Chan, 2011)

Apesar de contextualizarem-se na esfera não formal da educação, tinham aporte bem fixados nas correntes pedagógicas vinculadas à produção midiática como as ideias vinculadas ao de letramento midiático e a *production pedagogy*. Esses estudos procuravam explorar as novas como a aprendizagem ocorre dentro dessa nova esfera de produção multimodal (Gilje, 2010)

Os 16 trabalhos contextualizados na Educação Básica bem como os estudos que se enquadram na segunda parcela voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades intrínsecas ao letramento midiático serão melhor discutidos, respectivamente, em resposta às próximas duas perguntas do mapeamento do mapeamento.

As respostas à terceira **p.3** resultou da análise das propostas de todos os trabalhos protagonizados pelos jovens e crianças, excluindo-se aqueles que aconteceram na esfera não formal da educação. Assim, foram selecionados para responder a essa os 16 trabalhos que tinham nas crianças e jovens o papel de verdadeiros produtores da mídia. Dentre eles, destaca-se os artigos dedicados a explicar técnicas para a produção audiovisual dentro do ambiente escolar, como por exemplo, o artigo Martinez-Alba (2014) que relata todo o passo-a-passo dos procedimentos inerentes à produção de um documentário por alunos do ensino regular. Enquanto o trabalho de Siegle (2009) aborda alguns exemplos de técnicas e estilos audiovisuais que podem ser integrados a contextos formais de educação, assim como também são exemplificadas ferramentas de edição, e equipamentos que podem ser utilizados nas produções. Assim como os demais, no trabalho de Morgan (2012), encontram-se exemplos de diferentes modalidades da produção audiovisual, bem como possíveis aplicações para cada uma delas no contexto da educação formal.

Paralelamente à descrição e recomendação de técnicas de produção audiovisual, os trabalhos contextualizados na educação básica também encontraram-se comprometidos em compreender as peculiaridades e desafios que o ensino-aprendizagem de certos conceitos apresentam e proporcionam durante a produção audiovisual, estando esses trabalhos atrelados ou não ao desenvolvimento do letramento midiático. Entre esses, assim como os trabalhos contextualizados no nível superior, há os vinculados à aprendizagem de uma disciplina específica, em geral a aprendizagem de uma segunda língua (Martinez-Alba, 2014; Rosli e Idrus, 2017), e outros dedicados ao desenvolvimento de habilidades intrínsecas ao letramento midiático, como a compreensão dos processos de produção ao desenvolvimento do raciocínio crítico e interpretativo dos artefatos já publicados.

Alguns trabalhos encontram-se disciplina específica para o desenvolvimento de vídeos ou do letramento midiático, que por vezes estava vinculado ao currículo de Arte das escolas, como é o caso do artigo de Black (2014), no qual são descritos três programas de produção audiovisual em três instituições de ensino diferentes. A autora identifica, assim como Jenkins (2006) que as crianças estão cada vez mais produzindo vídeos que são posteriormente postados na internet, porém a essas produções, em geral, faltam qualidade técnica e informacional. Após as análises dos três programas, a autora identificou que o foco do desenvolvimento audiovisual era em instigar a produção criativa e artística muito mais do que a aquisição da linguagem técnica, o que pode simbolizar um déficit no desenvolvimento de habilidades do letramento midiático, pois tal linguagem técnica resguarda bastante significado em termos de interpretação e compreensão da mídia e das mensagens transmitidas por ela (Black, 2014).

Levin (2010) também traz relatos de práticas escolares de produção audiovisual desenvolvida por alunos dentro do âmbito de um projeto interdisciplinar e as habilidades de letramento midiático pré-estabelecidas pelo currículo da biblioteca. Dentre todos os estudos lidos e mencionados aqui, esse foi o único a citar a existência de um currículo dentro da grade curricular majoritariamente voltado ao desenvolvimento de habilidades vinculadas ao letramento midiático como o pensamento crítico, a busca por fontes confiáveis de informação, identificar quais informações são pertinentes ao objetivo dos projetos desen-

volvidos e produzir, com o uso de tecnologias digitais, vídeos. Apesar de ter um cronograma exclusivo, os relatos presentes no trabalho de Levin (2010) foram sempre desenvolvidos atrelados à uma atividade de outra disciplina pela qual os alunos foram avaliados.

No que refere-se às práticas voltadas para o letramento midiático em resposta a **p.4** enquadram-se nessa categoria um total de aproximadamente 42% dos artigos analisados. Além dos trabalhos já mencionados, o trabalho de Smythe, Toohey e Dagenais, (2016) contextualizado no Canadá merece destaque, pois descreve dois cenários bem diversos para a produção audiovisual, um primeiro desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental, e outro no curso comunitário de aprendizagem para adultos, numa zona rural do país. Os autores, assim como a grande maioria dos demais descritos até agora, acreditam no poder engajador das mídias digitais, não apenas como uma ferramenta motivacional mas fundamental para que ocorra o letramento, visto sob as lentes da já mencionada *production pedagogy*.

Assim, dentro desse referencial teórico, os autores veem as tecnologias digitais, em especial na produção de vídeo, como contexto para que os multiletramentos sejam cultivados e valorizados como novas formas de significar e ressignificar a vida das pessoas (Smythe, Toohey e Dagenais, 2016). As análises do trabalho concluíram que, para os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, apesar de não ter sido conduzida nenhuma avaliação formal pelos pesquisadores, demonstraram o uso frequente da segunda língua durante a produção dos vídeos e no próprio material, tanto em sua forma de expressão oral quanto escrita. Para o grupo de adultos, o cenário foi igualmente animador quanto a aprendizagem daqueles estudantes que participaram da produção dos vídeos, porém os conflitos foram outros. Dentro do cenário de educação de adultos espera-se um nível ainda muito superficial sobre o uso crítico e protagonista das mídias, focando-se essencialmente na alfabetização. Por isso, o projeto estudado por Smythe, Toohey e Dagenais (2016) teve, inicialmente, sua credibilidade posta a prova. Como já mencionado em outros artigos descritos aqui, por vezes quando o estudo e produção da mídia encontra-se diretamente atrelado a um componente curricular, é comum que haja uma certa desvalorização tanto da parte técnica inerente à produção midiática, quanto de ações que desenvol-

vam as habilidades atreladas às ideias de letramento midiático. Parece que os trabalhos desenvolvidos ainda estão migrando para um equilíbrio ou formas de qualificar as atividades desenvolvidas quanto desenvolvimento de habilidades próprias dos sujeitos letrados.

Considerações finais

Após a análise dos dados, pode-se concluir que a produção audiovisual em contextos educacionais tem sido protagonizada majoritariamente por jovens, cursando os anos finais da educação básica. Apesar da grande maioria dos trabalhos terem suas práticas contextualizadas na educação formal, são poucos os que contextualizam-se nos anos iniciais, o que indica uma defasagem de mais trabalhos para esse público.

No contexto não formal da educação também há predominância da produção juvenil. Assim como os trabalhos contextualizados nos espaços formais de ensino, os trabalhos desenvolvidos fora desse cenário também mostraram-se comprometidos com o desenvolvimento não só cognitivo mas socioemocional dos jovens e crianças. Essas iniciativas corroboram para ampliar a discussão sobre as possibilidades educacionais da produção audiovisual.

Ressalta-se também que apenas três, dos 36 trabalhos analisados, tiveram o professor como participante da produção audiovisual, mostrando ser esse outro tópico carente de investigação. Dois dos três trabalhos nos quais os professores assumiam participação legítimas na produção contextualizaram-se no ensino superior (Smith, 2014; Alpert, 2016) e apenas um contou com a participação de alunos do ensino básico (Stack, 2009)

Tendo como base o trabalho de Stack (2009) e um vasto referencial a cerca da temática, nos mais diferentes cenários de produção e aprendizagem envolvendo TIC's, um possível desdobramento para futuras pesquisas nas quais o professor também desenvolve o papel de protagonista da mídia, aponta para o conceito de Comunidades de Prática (CP) (Lave e Wenger, 1991), que podem ser definidas como um grupo de pessoas que possuem interesses e objetivos em comum, e juntas trabalham para aprender através principalmente da prática, sobre o assunto de interesse em questão. Dentro de uma CP as oportunidades

de interação são constantes, e espera-se que aprendizes, iniciantes em nível de compreensão acerca do tema/técnica, aprendam com os ditos aqui *experts*. É normal em ambientes como as de uma CP que professores sejam ditos *experts* e os alunos aprendizes, porém como os estudos aqui mostraram, em contextos como o de desenvolvimento de multimídias como os vídeos, por vezes os alunos tendem a ter maior domínio sobre as ferramentas, devido principalmente ao maior consumo dos artefatos midiáticos digitais. Sendo assim, podemos formar Comunidades de Práticas em que seja observada um maior equilíbrio entre professores e alunos, inclusive até uma certa inversão de papéis.

Referências

- Alpert, F. (2016). Revitalizing the live lecture class with instructor-created videos. *Sage Open*, 1-12.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK, Malden, MA: Polity Press.
- Cavanagh, M., Peté, M. (2017). Fashion students choose how to learn by constructing videos of pattern making. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1502–1511.
- Chan, C. (2015). Youth voice? Whose voice? Young people and youth media practice in Hong Kong. *McGill Journal of Education*, 41(3), 215-225.

Gilje, Ø. (2010). Multimodal redesign in filmmaking practices: an inquiry of young filmmakers' deployment of semiotic tools in their filmmaking practice. *Written Communication*, 27(4) 494-522

Halverson, E. Gibbons, D. (2009). "Key moments" as pedagogical windows into the video production process. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 69-74.

Ivashekevich, O. (2015) Engaging a prosumer: preservice teachers interrogate motion animation. *Art Education*, 42-47.

Jekins, J. (2009). What happened before YouTube? In J. Burgess & J. Green (Eds.), *YouTube: Online video and participatory culture. Digital media and society series* Malden: Polity Press, 109–125.

Lave, J.; Wenger, E.C. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

LePage, P., Courey, S. (2001). Filmmaking: a video-based intervention for developing social skills in children with autism spectrum disorder. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(2), 88-103.

Levin, S. (2010). Students create videos- teaching copyrights and media literacy through student-produced documentaries. *Film Education*, 38(4), 52-55.

Martinez-Alba, G. (2014). Taking digital stories to another level: making documentaries. *TESOL Journal*, 5(4), 743-749

McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: learning from public administration about the student–university relationship. *Studies in Higher Education*, 34, 171–183.

Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, p. 19.

Morgan, H. (2012) Technology in the classroom: creating videos can lead students to many academic benefits. *Childhood Education*, 89(1), 51-53. DOI: 10.1080/00094056.2013.757534

Petersen, K., R. Feldt, S. Mujtaba, M. Mattsson. (2008). Systematic mapping studies in software engineering. In *12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering*, 17, 71-80.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9, 1–6.

Rosli, R. M., Idrus, F. (2017). Cybernated storytelling: revitalising storytelling activities for secondary school students. *Teaching English with Technology*, 17(3), 19-34.

Siegle, D. (2009) Literacy in the 21st century: the fourth r-video recording. *Gifted Child Today*, 32(2), 14-19.

Smith, D. (2014). iTube, YouTube, wetube: social media videos in chemistry education and outreach. *Journal of Chemical Education*, 91, 1594–1599.

Smythe, S., Toohey, K., Dagenais, D. (2016) Video making, production pedagogies, and educational policy. *Educational Policy*, 30(5) 740-770.

Soares, I. O. (2014). Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26.

Stack, M. (2009). Video Production and youth-educator collaboration: opening and dilemmas. *McGILL Journal of Education*, 22(2), 299-318.

Wilson, C. (2013). Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores/ Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 194 p.

Sobre os autores

Glaucileide da Silva Oliveira - Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRPE, mestranda em Educação pela FEUSP. Já atuou como professora de Ciências na rede municipal de Igarassu- PE. Atualmente, atua como Especialista Pedagógica na Geekie Desenvolvimento de Softwares Educacionais. Interessa-se por TIC's na educação, Letramento científico e midiático.

Agnaldo Arroio - Mini CV: 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

O papel dos alunos em seu próprio processo educacional: produção de materiais audiovisuais e educação científica

Daisy De Brito Rezende
Tânia Cristina Vargas Sana
Luiz Guilherme Basílio Novaes
Agnaldo Arroio

É crucial que a Educação em geral e a Educação Científica, em particular, sejam praticadas de modo a serem um canal para a promoção da consciência crítica, primordial para que as ações humanas sejam desenvolvidas para a busca de um mundo melhor. Nesse sentido, atualmente, um número expressivo de professores, tanto no Brasil como ao redor do mundo, busca melhorar o aprendizado de seus alunos empregando vídeos, *softwares* e/ou outros recursos digitais para aprimorar suas aulas, tornando-as uma experiência mais imersiva.

Considerando que, atualmente, tais tecnologias permeiam a vida dos jovens estudantes, esse tipo de abordagem pode motivar, despertar a curiosidade e estimular discussões proveitosas. No que diz respeito mais especificamente à

Educação Científica, o aluno precisa entender e articular teorias, leis, fórmulas e modelos científicos, bem como raciocinar sobre gráficos e tabelas para desenvolver uma compreensão dos conceitos básicos que fundamentam as questões sociopolíticas cotidianas, além da compreensão sobre análise de variáveis e leitura de gráficos e tabelas que facilitam a interpretação de várias temáticas que permeiam a vida cotidiana como, por exemplo, as pesquisas eleitorais ou os dados acerca das variações econômicas. Em síntese, apropriar-se da linguagem das Ciências Naturais e da Matemática possibilita uma melhor leitura de mundo. Mais especificamente, no que concerne ao aprendizado da Química, pode-se considerar que, para a compreensão dos conceitos envolvidos, é necessário apropriar-se de uma linguagem diferente daquela empregada na comunicação cotidiana. A dificuldade envolvida assemelha-se àquela do aprendizado de qualquer língua estrangeira, como se pode depreender facilmente considerando-se os modelos que representam as dimensões do conhecimento químico. Essa proposição vai ao encontro das ideias de Lemke (1997), que contribuem para as hipóteses que nortearam este estudo:

A ciência não é feita, não é comunicada, apenas através da linguagem verbal. Não pode ser. Os "conceitos" da ciência não são conceitos verbais, embora apresentem componentes verbais. São híbridos semióticos, simultaneamente e essencialmente, tipológico-verbais e matemático-gráfico-operacional-topológicos. Os gêneros textuais de ação, conversação e escrita da ciência são gêneros multimídia históricos e atuais, fundamentalmente e irredutivelmente, gêneros multimídia. Para fazer ciência, falar sobre ciência, para ler e escrever a ciência é necessário fazer malabarismos e combinar, de forma canônica, o discurso verbal, expressões matemáticas, representações gráfico-visuais e operações motoras no mundo "natural" (inclusive humano-como-natural). (Lemke, 1997, p.4, tradução nossa).

Dentre vários outros modelos possíveis para o conhecimento químico, o proposto por Johnstone (2000; 1991; 1982) é amplamente aceito entre os pesquisadores no campo do ensino de Química. Johnstone propõe um modelo explicativo para articular as três dimensões do conhecimento químico, mostrando

sua correlação, como exemplificado na Figura 1, onde se ilustra este modelo para o fenômeno da efervescência de um comprimido analgésico.

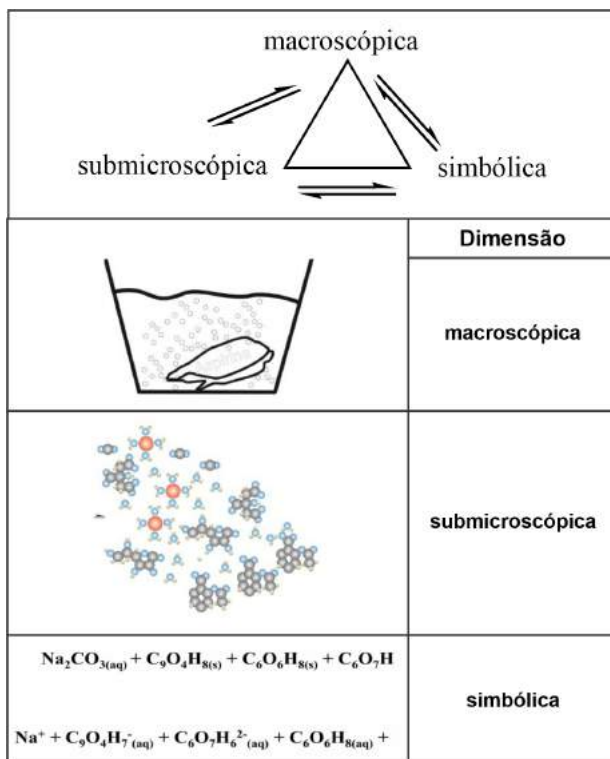


Figura 1. Exemplo de fenômeno representado nas três dimensões do conhecimento químico.

Em síntese, cada uma das dimensões do conhecimento químico pode ser definida como se segue: *macroquímica* (também chamada de macroscópica), relacionada aos processos tangíveis, concretos e mensuráveis na perspectiva dos dispositivos sensoriais humanos (ainda que incrementados por instrumentação sofisticada); *submicroquímica* (ou submicroscópica), relaciona-se a modelos moleculares, atômicos e cinéticos propostos a partir das evidências experimentais; *representacional*, referente aos símbolos, equações e fórmulas químicas, também chamada de simbólica. A aprendizagem da Química envolve além de compreender a articulação entre essas três dimensões, saber transitar entre elas.

Inúmeros estudos indicam que os alunos, principalmente da Escola Básica, têm dificuldade para interpretar e representar o nível submicroscópico (Chittleborough; Treagust, 2007; Chandrasegaran et al, 2007; Cook, 2006; Jansoon et al, 2009; Gibin e Ferreira, 2010; Jaber e Boujaoude, 2011; Scalco, 2014). Para facilitar a aprendizagem dos alunos, o nível submicroscópico requer maior atenção, sendo necessário que se desenvolvam atividades de ensino que propiciem o estabelecimento de interações entre os diferentes níveis do conhecimento químico.

Dessa forma, abordagens multimodais que promovam a efetiva participação dos alunos podem facilitar a aprendizagem de Química, pois essa abordagem promove o envolvimento de muitos processos cognitivos: além da integração digital, os alunos podem utilizar recursos visuais para comunicar seus conhecimentos e, assim, compartilhar suas ideias e produções com outros alunos e com o professor, facilitando os processos de ensino-aprendizagem tanto por torná-los protagonistas de sua aprendizagem como por facilitar a expressão de suas representações mentais.

Neste contexto, o presente trabalho relata os resultados de uma investigação relacionada a produções audiovisuais sobre transformações químicas e físicas, de alunos do Ensino Médio de uma escola pública e uma particular, situadas na região metropolitana da grande São Paulo (Brasil). Os dados foram obtidos durante a implementação de uma sequência de ensino-aprendizagem (SEA)¹ referente à transformação de materiais, cujos aspectos principais estão apresentados na Tabela 1, para a escola pública, situada em Diadema, Grande São Paulo. Esta sequência foi desenvolvida nas aulas regulares da disciplina do segundo e terceiro anos do EM. A sequência desenvolvida na escola particular no contraturno das aulas regulares, com alunos de três séries do EM, que se voluntariaram, é semelhante a esta, com algumas modificações, no sentido de encurtá-la, mantendo os objetivos instrucionais. Com estas sequências, pretendia-se que os estudantes pudessem se expressar através de diferentes gêneros discursivos, incluindo a produção de imagens e de objetos audiovisuais (OA).

1 Adaptada de Mazon, A. B et al (1986). Para maiores detalhes sobre esse material didático, ver Bortolai, M. M. (2010), p.177-198.

As imagens, animadas ou não, permitem a expressão do modelo mental dos estudantes e sua socialização, facilitando a percepção de equívocos conceituais e sua ressignificação coletiva.

Tabela 1: Sequência das atividades de ensino desenvolvidas.

Etapas	Objetivos principais	Ensino
1	Contextualização histórica do conhecimento químico com o texto: “A Química é velha”	Discussão e leitura coletiva
2	Arrolamento dos conhecimentos de mundo dos alunos sobre o termo “TRANSFORMAÇÃO”	Construção e discussão de tabelas individuais e coletivas
3	Estudo dos processos de transformações físicas e químicas	Execução de experimentos e interpretação preliminar das evidências
4	Adição dos qualificadores “física” e “química” ao termo Transformação	Discussão e correlação entre as tabelas produzidas
5	Observação macroscópica da ebulição da água e de uma mistura água mais glicerina	Execução e interpretação de experimentos
6	Observação dos experimentos de mistura Água + álcool (1) e Difusão de corante em água (2) para subsidiar as discussões no âmbito submicroscópico do conhecimento químico	Execução e interpretação conjunta dos experimentos
7	Desenho do modelo submicroscópico em cartolinas	Discussão coletiva das imagens em cartolina
8	Construção dos objetos audiovisuais (OA)	Discussão coletiva das produções audiovisuais
9	Conclusão	Fechamento

Neste artigo, serão apresentados exemplos dos materiais produzidos pelos alunos durante as etapas 7 e 8 mencionadas na Tabela 1, para mostrar como a expressão do modelo mental dos alunos é facilitada por esses meios, que trazem maior informação do que o registro escrito. Nessa perspectiva, o conteúdo informativo dos OA é maior por eles serem multimodais, permitindo expressar melhor os atributos do modelo, o que enriquece a discussão coletiva sobre eles, em comparação ao que é expresso nas imagens estáticas. A SEA foi planejada em espiral, para que fossem facilitadas diversas semioses ao longo

da execução das atividades, permeadas de características próprias, relativas a cada tipo de registro (registro escrito, desenho estático e OA) e atributos mais específicos fossem tornando o conceito de transformação menos inclusivo, ou seja, mais especializado, caminhando para a significação de transformações químicas, em uma abordagem inspirada nas considerações de Ausubel sobre a aprendizagem.

A sequência didática culminou na produção de imagens sobre o domínio submicroscópico, em cartolinas, e na elaboração dos objetos audiovisuais, etapas 7 e 8, que deveriam contribuir para a explicitação dos modelos submicroscópicos dos alunos.

O objetivo de se inserir a etapa 7 da **SEA** é o de obterem-se representações materializadas em imagens sobre as transformações. Portanto, para analisar as imagens, na perspectiva multimodal, Bell (2001) esclarece que o mais indicado para análises de materiais “visuais” é a análise de conteúdo. Nas suas palavras, “a análise de conteúdo é um procedimento objetivo e empírico (observacional) para quantificar representações "audiovisuais" registradas (incluindo a parte verbal) usando categorias confiáveis e explicitamente definidas.” Assim, decidiu-se proceder à análise deste material à luz da perspectiva da Semiótica Social - que entende as imagens e a linguagem visual como construções vinculadas diretamente à história social e cultural do indivíduo. A análise foi feita, especificamente, com base nos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (2006), que, em sua vasta literatura, propõem uma base teórica, taxonômica e descritiva de como imagens podem ser utilizadas para expressar e construir significados. As categorias² propostas por esses autores derivam das discussões da Gramática Sistêmico-Funcional, portanto, se estruturam a partir da noção de linguagem como prática social e decorrem de três aspectos de significação que convergem ao longo das comunicações:

2 As categorias de análise de imagens foram construídas pelos autores tendo, como objetivo inicial, caracterizar imagens relativas à população em geral, como placas de trânsito, livros didáticos, propagandas contidas em mídias impressas como revistas, jornais, *outdoors* e propagandas televisivas, todas relacionadas ao marketing e suas problematizações. Dessa forma, diversas categorias são próprias da área das comunicações e, neste trabalho, foram selecionadas apenas as categorias em que as representações dos alunos se encaixaram.

- 1) inferências acerca da representação de objetos e suas relações em um mundo externo ao sistema de representação, ou seja, as experiências humanas e seus contextos;
- 2) necessidade de se relacionar, indiretamente, os sujeitos envolvidos na comunicação por meio da representação, isto é, a relação pretendida entre o que é representado e o leitor;
- 3) percepção de quais elementos e características do texto foram utilizados pelo autor para expressar corretamente sua representação.

Destes aspectos, é importante ressaltar que esses tipos de representação codificam as ideias vivenciadas pelos alunos na execução dos experimentos e na observação de suas evidências macroscópicas que antecederam o processo de representação imagética. Portanto, as representações estão impregnadas de características que foram negociadas coletivamente durante sua construção, cuja origem é bem mais complexa e anterior à essa experiência escolar particular.

Após a transcrição³ do áudio, foram selecionados os trechos do OA relativos à expressão do fenômeno representado. Portanto, foi possível obter “imagens” em sequência, denominados de frames, em conjunto com a fala dos alunos, como mostrado no exemplo que se segue.

A mistura água + álcool

O OA denominado “Mistura de água + álcool”, representa o efeito da diminuição do volume final de uma mistura entre água destilada e etanol 96°GL, em relação ao esperado pela soma dos volumes dos componentes individuais. Em linhas gerais, o experimento consiste na mistura de 50 mL de cada um dos dois materiais. Indagados sobre o possível volume final, os alunos sugerem que serão medidos 100 mL, mas, na prática, há uma redução de cerca de 20% no

3 A definição de transcrição utilizada, neste trabalho, é inspirada nos estudos do poeta e tradutor Haroldo de Campos (1929-2003). Para o autor, (1992) a transcrição seria um modo de traduzir textos que se preocupa com a reconstituição da formação estética do original, em português, não lhe sendo, portanto, pertinente o simples escopo didático de servir de auxiliar à leitura desse original. Assim, a transcrição dos OA se baseia apenas na seleção de falas pertinentes à representação, suprimindo-se vícios de linguagem, erros de concordância e expressões verbais que não se referem à representação.




volume da mistura, em relação ao esperado da soma dos volumes individuais. O modelo submicroscópico sugere que, devido às forças de atração intermoleculares resultantes das ligações de hidrogênio entre as partículas dos materiais, mais intensa para o caso das interações intermoleculares com a água (um dipolo mais intenso), a distância existente entre as moléculas diminui pois, quando se tem somente etanol, a atração interpartículas é menor, devido às moléculas do álcool apresentarem um momento de dipolo menos intenso. Este é o modelo explicativo, em nível das partículas constituintes dos materiais, para o fato do volume macroscópico medido para a mistura final ser menor do que o previsto. Em uma situação de ensino, essa observação experimental, uma evidência macroscópica, sugere para os alunos que a matéria seja descontínua em sua dimensão submicroscópica e que o modelo explicativo reside na consideração da estrutura das partículas constituintes dos materiais.

A transcrição do OA correspondente ao que se descreveu acima está registrada no Quadro 1, seguida de uma discussão sobre os modos presentes nos frames selecionados da mesma representação.

<i>Objeto audiovisual 1 – Mistura de água+álcool</i>	<i>Duração: 2min29s</i>
<p><i>Aluna:</i> Nosso experimento é referente à mistura da água e do álcool. O objetivo é mostrar para vocês o porquê de não acontecer o esperado, que seria a adição dos dois, que, no caso de 50 mL de álcool e 50 mL de água deveria dar 100 mL. Agora, a junção dos dois. No caso, vou colocar 50 mL de água, que seria esse [ela aponta para uma das provetas], e 50 mL de álcool, que seria esse [aponta para outra proveta e verte o conteúdo para a proveta de água]. Como vocês podem perceber, tinha 50 mL aqui e 50 mL aqui [apontando para as duas provetas]. Só que não deu 100 mL.</p> <p><i>Aluno:</i> Bom, agora vou explicar para vocês porque os 50 mL de água junto com os 50 mL de álcool, juntos, a mistura não deu 100 mL. Isso aconteceu porque as partículas vazias da água, que é uma substância mais simples, as partículas dela que estão vazias, se agruparam às partículas do álcool. Conseqüentemente, isso fez com que o volume da água e do álcool juntos, diminuísse, por isso o resultado final foi 96 mL [apontando para o valor registrado na lousa]. Então, aqui tem a representação das partículas. Aqui é uma representação bem mística do que acontece com as partículas da água e do álcool. Aqui dá para ver a partícula do álcool, encaixando dentro da partícula da água. Depois, se vê todo o processo até que eles fiquem encaixados, agrupados, todos juntos. Depois que isso ocorre, a gente vai ter, conseqüentemente, um volume um pouco menor do que o esperado, o que era para ter. Então, depois que isso acontece, o volume abaixa e o resultado final é 96 mL.</p>	

Quadro 1. Transcrição do áudio do OA.

O OA possibilitou a adição de dinamicidade à representação em relação àquela mostrada no cartaz de cartolina. A dinamicidade pode ser inferida a partir do gesto representacional de ação no Evento 1, descrito no Quadro 2.

Evento	Frame	Transcrição do trecho	Observações
1		“nosso experimento é referente à mistura da água e do álcool. O objetivo é mostrar para vocês o porquê não acontece o esperado, que seria a adição dos dois, no caso, 50 mL de álcool e 50 mL de água deveria dar 100 mL”	Desenho representando a mistura e gesto com as mãos mostrando a junção dos componentes.
2		“agora, a junção dos dois, no caso vou colocar 50 mL de água que seria esse (ela aponta para o frasco) e 50 mL de álcool, que seria este (aponta outro frasco).”	Representação conceitual classificatória
3		Ausência de fala	O ato de verter o conteúdo de uma proveta na outra representa o processo de mistura

Quadro 2. Caracterização do objeto audiovisual 1 – parte 1


A seguir, ao efetuar o experimento para demonstração do fenômeno de diminuição do volume em relação ao esperado, a aluna apresenta os materiais (Evento 2; Quadro 2, e utiliza **gestos dêiticos** para diferenciá-los. As mãos da aluna, ao serem curvadas em alusão a se fazer uma mistura, gesticulam no exato momento em que ela diz a palavra *mistura*. A imagem desenhada na lousa não faz qualquer menção a esse processo e não possui elementos que permitam inferir sobre a ação de misturar (vetores, símbolo de soma ou ente sugerindo movimento). Entretanto, isso é expresso pelo texto oral em associação com o gesto da aluna. Este é um exemplo da possibilidade de se transmitir

maior conteúdo de informação através deste recurso (OA) do que através de representações estáticas OA, que existem duas provetas com líquidos transparentes, o que, à princípio, sugere que sejam o mesmo líquido. O ato de apontar para os materiais ao falar os seus nomes, indica que o gesto objetiva classificar e distinguir os materiais para o espectador.

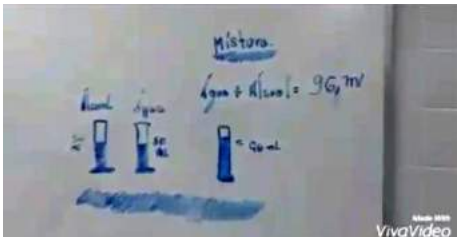
Assim que descreve os materiais, a aluna verte o conteúdo de uma proveta em outra (Evento 3; Quadro 2). O ato de executar o experimento para depois explicá-lo reforça a descrição das evidências macroscópicas expressa na parte introdutória do **OA**. Ao apresentar o fenômeno, a aluna expõe sua indagação, mesmo não sendo verbalizada palavra alguma durante a ação.

Os eventos 4 a 7 desse mesmo **OA** estão apresentados nos Quadros 3 a 6. Nestes eventos, os alunos utilizam gestos dêiticos ao apontar para dois entes diferentes na representação que possuem o mesmo significado; o primeiro (mostrado no Quadro 3) é a graduação da proveta indicando o volume final da mistura, ou seja, a evidência macroscópica que origina a indagação acerca do motivo de se obter um volume diferente do esperado.

O segundo ente se refere ao valor do volume registrado na lousa para esquematizar o processo de mistura (evento 5; Quadro 4). O objetivo desse registro é o de informar a sequência narrativa do processo, entretanto, não são representados vetores para indicar ou dar destaque para a mistura, diminuição do volume e valor da medida final. Isso é feito de forma oral, tomando o desenho como pano de fundo da narração. Considerando a fala da pessoa no evento 5 do **OA** (vide Quadro 4), é importante ressaltar que os alunos que o desenvolveram estavam cursando o segundo semestre do segundo ano do Ensino Médio, isso é, estavam quase por finalizar sua escolarização básica.

Frame

<p>Transcrição do trecho: “No caso, como vocês podem perceber, tinha 50 mL aqui e 50 mL aqui, mas, no caso, não deu 100 mL.”</p> <p>Observações: Ela aponta para a graduação da proveta indicando que não foram obtidos os 100 mL esperados.</p>

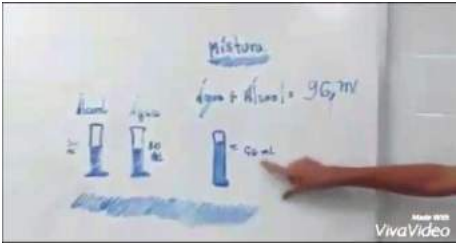
Quadro 3. Caracterização do objeto audiovisual – evento 4

Frame

<p>Transcrição do trecho: “Bom, agora vou explicar para vocês porque os 50 mL de água junto com os 50 mL de álcool, juntos, não deram 100 mL. Isso aconteceu porque as partículas da água, que é uma substância mais simples, as partículas dela, que estão vazias, se agruparam às partículas do álcool.”</p> <p>Observações: O esquema desenhado na lousa não possui vetores e o autor explica o processo de diminuição do volume final esperado.</p>

Quadro 4. Caracterização do objeto audiovisual – evento 5

Nesta fala, foram sublinhados alguns trechos que sugerem a importância de se favorecer a expressão das representações dos alunos, ao longo de todo seu percurso de aprendizagem (o que aparenta não ter acontecido, no caso desses estudantes). Percebe-se, pelo conjunto dos trechos sublinhados, que a aluna não internalizou adequadamente a ideia de descontinuidade da matéria, isso é, que toda a matéria é descontínua porque seria formada de partículas em movimento e espaços enormes entre elas (a chamada descontinuidade da matéria).

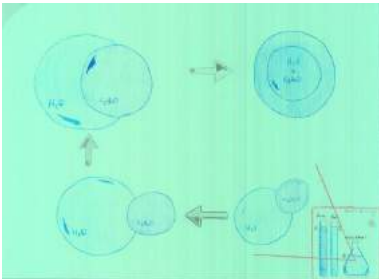
Ela emprega os termos partículas e vazio de forma equivocada, sugerindo que não tenha conseguido atribuir os significados adequados a esta terminologia, porque no modelo de descontinuidade da matéria de que ela se utilizava, os espaços estão entre as partículas em constante movimento, não existindo partículas vazias ou a possível agregação de partículas até que praticamente não mais exista espaço entre elas.

Frame

<p>Transcrição do trecho: “(...) isso fez com que o volume da água e do álcool juntos, diminuísse, por isso o resultado final foi 96 mL.”</p> <p>Observações: ênfase no valor do volume encontrado no final do experimento, utilizando um gesto de apontamento.</p>

Quadro 5. Caracterização do objeto audiovisual – evento 6

No que se refere ao Evento 6 do **OA** (apresentado no Quadro 5), nossos resultados sugerem que os modos comunicacionais em uma aula de Ciências se mesclam e complementam, embora Piccinini e Martins (2004), ao analisarem diversos desses modos, em situação de ensino, tenham destacado que os modos gestual e imagético estão subordinados à linguagem verbal. Existe, no nosso entendimento, uma interdependência entre os modos, que facilita a significação da ação de mistura dos materiais apenas quando o modo verbal e a imagem da lousa são expressos conjuntamente.

Caso atividades como a proposta nesta **SEA** tivessem sido implementadas mais precocemente e de forma contínua durante a escolarização desses alunos, a expressão do modelo mental, pela aluna, já teria conduzido a discussões coletivas com seus colegas e o professor que, provavelmente, conduziriam à reformulação de seu modelo devido à negociação de significados no grupo. Por fim, os alunos utilizaram o desenho que haviam feito em cartolina (Quadro 6) para complementar a discussão do fenômeno.

Frame

<p>Transcrição do trecho: “Então, aqui tem a representação das partículas. Aqui é uma representação bem mística do que acontece com as partículas da água e do álcool. Aqui dá pra ver a partícula do álcool encaixando na partícula da água. Depois, se vê todo o processo até que eles fiquem encaixados, agrupados, todos juntos. Depois que isso ocorre, a gente vai ter, consequentemente, um volume um pouco menor do que o esperado, o que ‘era’ para ter. Então, depois que isso acontece, o volume abaixa e o resultado final é 96 mL</p> <p>Observações: começo do turno da explicação a nível das partículas, utilizam a mesma imagem das cartolinas e narra o processo complementando a imagem. A representação da imagem sugere que as partículas se “eclipsam”, mas o conteúdo verbal é de que uma se encaixa na outra.</p>

Quadro 6. Caracterização do objeto audiovisual – evento 7.

É interessante salientar que a cartolina apresenta vetores que representam o movimento de uma partícula eclipsando outra. Quando o aluno explica a representação, ele diz que as partículas se encaixam. Portanto, o objeto audiovisual, nesse caso, atribuiu outro significado para o movimento dos entes, corroborando a expressão dos aspectos dinâmicos do conjunto de partículas, mesmo utilizando um modelo explicativo alternativo ao aceito cientificamente.

Os híbridos semióticos (imagem, voz e gestos), conforme destaca Lemke (2000), evidenciam uma significação que sobrepuja a explicação oral e as imagens isoladas. A observação da representação visual da cartolina, reutilizada na produção audiovisual, evidencia essa sinergia. A mudança de significados entre a imagem e o **OA** – eclipse *versus* encaixe – reforça os pressupostos de que a mídia audiovisual suporta mais conteúdo informacional do que a mídia escrita ou apenas visual (Van Leeuwen e Jewitt, 2005; Sousa et al, 2013), pois envolve mais elementos para a expressão da informação.

A performance gestual dos alunos, ao utilizarem gestos dêiticos para classificar os materiais e gestos representativos relacionados ao processo de mistura, denotam uma ênfase no que se destaca para os alunos em sua representação.

Outro ponto que merece destaque é a construção da representação para as partículas. Excluindo-se a questão da validade científica, ao selecionarem signos específicos (círculos, setas e fórmulas químicas) negociados coletivamente entre eles, a representação foi suficiente para expressar a sua proposição teórica para a evidência macroscópica que haviam observado.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELL, P. Content analysis of visual images. In T. van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of visual analysis*. London: Sage, 2001.
- Bortolai, M. M. *PROQUIM em ação: resignificando o conceito de transformação no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. USP (Institutos de Física, de Química, de Biociências e Faculdade de Educação). São Paulo. 2010, p.177-198.
- CAMPOS, H. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.
- CHANDRASEGARAM, A. L.; TREAGUST, D.; MOCERINO, M. The development of a two-tier multiple-choice diagnostic instrument for evaluating secondary school students' ability to describe and explain chemical reactions using multiple levels of representation. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 8, n. 3, p. 293-307, 2007.
- CHITTLEBOROUGH, G.; TREAGUST, D. The modelling ability of non-major chemistry students and their understanding of the sub-microscopic level. *Chemistry Education Research and Practice*, v. 8, n. 3, p. 274-292, 2007.
- COOK, M. P. Visual representations in science education: the influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. *Science Education*, v. 90, n. 6, p. 1073-1091, 2006.
- GIBIN, G.; FERREIRA, L. H. A formação inicial em Química baseada em conceitos representados por meio de modelos mentais. *Química Nova*, v.33, n.8, 1809-1814, 2010.
- JABER, L. Z.; BOUJAOUDE, S. A macro-micro-symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education*, v.34, n.7, p. 973-998, 2011.
- JANSOON, N. et al. Understanding mental models of dilution in Thai students. *International Journal of Environmental & Science Education*, v.4, n.2, p. 147-168, 2009.
- JOHNSTONE, A. H. Chemical education research: where from here? *University Chemistry Education*, v.4, n.1, p. 34-38, 2000.
- JOHNSTONE, A. H. Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, v.7, n.2, p. 75-83, 1991.
- JOHNSTONE, A. H. Macro and micro-chemistry. *The School Science Review*, v.64, n.227, p. 377-379, 1982.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T., *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge, 2006

LEMKE, J. L. *Aprender a hablar ciencia*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

LEMKE, J. Multimedia Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education*, v.10, nº.3, p.1-25, 2000

MAZON, A. B.; REZENDE, D. B.; ROMANELLI, L. I.; MARCONDES, M. E. R.; BELTRAN, M. H. R.; BELTRAN, N. O.; SCHNETZLER, R. P. *PROQUIM: Projeto de Ensino de Química para o 2º grau*. Vol I e II. Campinas: UNICAMP, 1986. 52p.

SOUZA, D. D. D.; SANTOS, V. C.; ARROIO, A. Alfabetização científica multimodal na resolução de problemas por estudantes do ensino médio regular. XVI ENEQ/X EDUQUI, 2013.

SCALCO, K.C. *Estudo das representações sobre ligações químicas nos livros didáticos e suas contribuições para o processo de aprendizagem*. Alfenas, 2014. 180p. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Alfenas, 2014

VAN LEEUWEN, T. JEWITT, C. *Handbook of visual analysis*. London: Sage, 2001

Sobre os autores

Daisy De Brito Rezende - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Departamento de Química Fundamental, Instituto de Química.

Tânia Cristina Vargas Sana - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências.

Luiz Guilherme Basílio Novaes - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências.

Aginaldo Arroio - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Departamento de Metodologia de Ensino, Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.

A educomunicação como ativadora da participação infantil proposta pelo Marco Legal da Primeira Infância

Daniele Próspero

O Brasil sempre foi considerado um país jovem, não só pelo seu pouco tempo de história, mas também pela característica da sua população. Dentro deste universo, é preciso, no entanto, um olhar ainda mais direcionado, tendo em vista as mais de 20 milhões de crianças de zero a seis anos que fazem parte da sua população.

O olhar atento ao que é considerada a primeira infância tem se disseminado cada vez mais na sociedade, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento do ser humano, desde os mais evidentes, como o crescimento físico e a aquisição da linguagem, até a criação das bases sociais e culturais que fundamentarão sua vida adulta.

Esse movimento foi acompanhado de alguns avanços na legislação nas últimas décadas, a fim de se estabelecer um consenso da criança como cidadã de pleno direito. Em 1988, a Constituição Federal já estabeleceu no seu artigo 227, que: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao

adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”¹.

Esse norte orientou, inclusive, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)², em 1990, que destaca a “condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. Nesse sentido, a condição peculiar de desenvolvimento impõe prioridade na garantia de direitos e proteção integral. Um novo e importante avanço para garantir a efetividade dessa proteção integral à criança, sobretudo na primeira infância, foi dado com a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância (lei nº 13.257 - 8 de março de 2016)³, legislação que estabelece os princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil. Com a publicação da lei o Brasil se tornou o primeiro país da América Latina a reconhecer a importância da criança e valorizar a primeira fase da vida.

O Marco Legal visa superar a segmentação de ações, aumentando a eficácia das políticas voltadas para a infância e definindo estratégias de articulação intersetorial. A proposta foi objeto de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, contou com a liderança de vários parlamentares comprometidos com a causa e com o engajamento dos movimentos e organizações que atuam na defesa dos direitos da primeira infância, sendo, portanto, uma política construída de forma conjunta, trazendo, assim mais credibilidade para sua efetivação. Entre as novidades da lei, está o destaque para o incentivo à participação da criança na formulação de políticas, enfatizando assim, a importância das crianças enquanto sujeitos, não apenas beneficiados, mas também autores

1 Saiba mais sobre a prioridade absoluta em: http://prioridadeabsoluta.org.br/entenda-a-prioridade/#_ftnref1

2 Disponível em: <http://www.direitosdacrianca.gov.br/documentos/ECADIGITAL.pdf>

3 Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/03/marco-legal-da-primeira-inf%C3%A2ncia-texto-sancionado.pdf>

das decisões que lhes dizem respeito. O protagonismo infantil, portanto, se torna aspecto relevante e fundamental para que o Marco possa ser implementado no país.

Neste aspecto, o Marco Legal da Primeira Infância se alinha a outras legislações internacionais, como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (e, para a Organização das Nações Unidas - ONU, criança é qualquer pessoa entre zero e 18 anos), que estabelece dois importantes preceitos para quem quer educar para a cidadania: o direito de crianças e adolescentes terem sua opinião levada em conta nas questões que lhes digam respeito; e o conceito de autonomia progressiva.

No Brasil, este espaço a ser ocupado pelas crianças vem se desenvolvendo ao longo dos anos em diversos momentos de construção e consolidação das políticas públicas. Vital Didonet (2016, p.68) lembra que um dos momentos marcantes foi durante o processo de mobilização para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) a fim de elaborar a nova Constituição Federal. A mobilização registrou, entre outras ações, a participação das crianças, que estiveram presentes em vários momentos. Elas participaram das marchas pelas ruas e praças, no colo dos pais, em carrinhos ou caminhando levando faixas e cartazes. Muitas escolas realizaram “assembleias constituintes escolares”, na qual, imitando os constituintes na elaboração da nova Carta Magna do País, escreviam o novo Regimento da sua escola, colocando nele as regras de convivência. O Regimento de uma pré-escola de Brasília feito pelas crianças de quatro a seis anos, por exemplo, foi impresso pela Comissão Nacional Criança Constituinte (CNCC) e distribuído como exemplo de construção democrática de normas que regem um ambiente social de desenvolvimento e aprendizagem infantil, com as opiniões e escolhas das crianças.

A mídia também se valeu deste olhar. A maioria dos spots de TV, anúncios, cartazes e chamadas eram constituídos de falas e imagens de crianças. Sua figura e voz eram marcantes como apelos para uma consciência social e política sobre o significado da infância e a transcendência do momento para a sociedade olhar para ela.

Além disso, em diversas ocasiões as crianças foram ao Congresso Nacional, ao encontro dos constituintes, ora com a Comissão Nacional, ora com representações estaduais, manifestar suas necessidades e vontades. Foram, também, a órgãos do poder executivo, pois era importante que as instituições governamentais também avançassem nas ações para a infância, como está demonstrado nessa nota publicada num jornal de Brasília:

Algumas das crianças que participam do Movimento Criança e Constituinte estiveram ontem no Ministério da Educação e especificaram os direitos que consideram fundamentais. Para Sérgio Marangoni Alves, que tem 14 anos, e cursa o 2º do Colégio Alvorada, a Constituinte deverá garantir o estudo “bom e gratuito” para todas as crianças, além de moradia, acesso à saúde e educação, não só a partir de sete anos, mas desde o nascimento. “Para o governo -explicou - até sete anos a criança praticamente não existe”. (DIDONET, 2016, p.69)

Segundo Vital Didonet, as crianças foram atores decisivos na coleta de assinaturas num abaixo-assinado pedindo a inclusão dos direitos da criança na Constituição. As assinaturas eram feitas nas escolas, em centros sociais e comerciais, ruas, praças, pátios de igrejas, etc. Essa ação contribuiu para que milhões de pessoas parassem para pensar na criança e no seu direito de ser ouvida ao elaborar uma nova Constituição para o país. Na entrega desse abaixo-assinado, grupos de crianças, com seus professores ou outro responsável, acompanharam a entrega dos pacotes de folhas com assinaturas de seus respectivos estados. Para ilustrar, trechos do Jornal de Brasília, de 7 de abril de 1987:

No Congresso Nacional, as crianças das Aldeias SOS de Brasília vão recitar um trecho do poema “Os Direitos da Criança”, disse José Loureiro, e entregar flores aos constituintes. “Será uma intimação poética e contundente”, afirma Vital Didonet, presidente da Comissão criada pelo Ministério da Educação. A Comissão atua desde o ano passado e vem

conseguindo adesões em vários estados em prol dos direitos da criança na nova Constituição⁴.

Devido à sua importância, a participação infantil também foi incorporada no Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, destacando que: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: II - opinião e expressão; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação e VI - participar da vida política, na forma da lei”. Entende-se a participação como a liberdade de falar e ser levado em conta; portanto, a garantia da participação da criança e do adolescente deve ser compreendida na perspectiva do direito à liberdade de expressão e de ser ouvido nos diferentes âmbitos: família, escola, políticas, sistema de justiça, espaços de participação social, entre outros, não devendo sofrer nenhuma pressão ou coação.

Ao tornar a participação algo presente no texto de uma legislação, como faz o Marco da Primeira Infância, é possível garantir, com mais efetividade, que este direito seja de fato vivenciado pelas crianças brasileiras, afinal, participação é o ponto central para o desenvolvimento de qualquer ser humano: participar é uma necessidade humana fundamental.

Bottomore & Outhwaite (1996) apontam justamente que, como cidadãos, as crianças e adolescentes devem ter acesso a meios que os permita exercer essa cidadania reivindicatória. Porém, é preciso desenvolver metodologias e ferramentas adequadas a essa faixa etária, para que de fato as crianças possam participar e contribuir efetivamente com as políticas públicas que lhes dizem respeito.

A XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente⁵ – que tem um período vigente de janeiro de 2018 a outubro de 2019 para a realização de quatro etapas – tem um eixo temático que discute exatamente estas questões:

4 Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Avancos-do-Marco-Legal-da-Primeira-Infancia-1.pdf>

http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/112467/1/1987_01%20a%2007%20de%20Abril_132.pdf

5 Disponível em: http://www.direitosdacrianca.gov.br/copy_of_TEXTOBASEFINAL.pdf

“Participação, Comunicação Social e Protagonismo de Crianças e Adolescentes”. O que se espera é identificar as ações necessárias para garantir que crianças e adolescentes possam participar das discussões e deliberações de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais, distrital e nacional. E afirma:

Esse debate abrange questões sobre o direito à participação e envolve temas como liberdade de expressão, utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, além da garantia de que as especificidades culturais e identitárias dos diferentes segmentos sejam consideradas nos espaços participativos. As vozes infantojuvenis precisam ecoar, expressando sua opinião, na busca pela consolidação de seus direitos. (CONANDA, 2018, p. 27)

O que se percebe é que, ao discutir participação infantil, é inerente sua sinergia com o debate sobre liberdade de expressão, tendo em vista que:

Isso possibilita à criança e ao adolescente construir uma relação mais autônoma diante do contexto que os cerca, tornando-os mais empoderados e com capacidade para leitura crítica de cenários, apresentação de suas necessidades e perspectivas, contribuindo, assim, para a solução de problemas que tenham relação com sua história, sua vida, seu cotidiano. Pensar a participação infantojuvenil na perspectiva de formação política e defesa de direitos humanos implica reconhecer nesse público a capacidade de opinar e contribuir mais concretamente para a construção das políticas públicas que lhes dizem respeito. (CONANDA, 2018, p.27)

Participação e educomunicação nas políticas públicas

As iniciativas educacionais - que têm como um dos seus princípios a participação ativa das crianças em processos que garantam o fortalecimento da sua expressão - podem ser, assim, ativadoras para que este direito à participação previsto no Marco Legal possa ser colocado em prática e não fique restrito aos documentos.

Soares (2011, p.18) lembra que a educomunicação reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão. Ou seja, para a educomunicação, a co-

municação é vista como um direito fundamental, assim como os demais (educação, saúde etc.). Falar e ser ouvido, acessar e produzir informação (qualificada e ética), relacionar-se individual e coletivamente, expressar publicamente opiniões por meio de quaisquer meios e participar ativamente do espaço público são dimensões e interfaces de uma mesma necessidade, de um mesmo direito: a comunicação.

Isso acontece porque a educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. (SOARES, 2011, p.45).

As crianças e adolescentes envolvidos em práticas educacionais participam diretamente na produção, por exemplo, de veículos de comunicação, permitindo exercerem o seu direito a se expressar. A participação no processo de produção da comunicação traz resultados também na ampliação da cidadania dos sujeitos envolvidos.

Peruzzo (2002) destaca que a construção dessa cidadania se dá nas dimensões: individual (fortalecimento das liberdades individuais e dos direitos individuais), política (maior consciência e prática de participação nos órgãos de representação locais ou nacionais) e social (conquista do acesso de benesses relativas a melhores condições de existência). Realiza-se assim uma dinâmica de exercício de direitos e deveres de cidadania.

A educação para a cidadania está na inserção das pessoas num processo de comunicação, onde ela pode tornar-se sujeito do seu processo de conhecimento, onde ela pode educar-se através de seu engajamento em atividades concretas no seio de novas relações de sociabilidade que tal ambiente permite que sejam construídas. (PERUZZO, 2002, p.1)

E é justamente por essa característica em promover espaços de diálogo e participativos que a educomunicação já foi inserida como parte estratégica do processo de engajamento de crianças e adolescentes em vários processos decisó-

rios de políticas públicas como, por exemplo, nas Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente⁶.

A conferência é uma das ações previstas para a promoção da educação ambiental, no âmbito do Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério do Meio Ambiente, que busca estimular processos dialógicos e participativos, enfatizando a importância da ação coletiva e da atuação em rede. É um processo democrático e participativo nas escolas, que reúne estudantes, professores e comunidade escolar para dialogar e refletir sobre as questões socioambientais, para elaborar um projeto de ação com o objetivo de transformar sua realidade e escolher representantes que levam adiante as ideias acordadas entre todos. Ela está na sua quinta edição, sendo que a etapa nacional foi promovida em junho de 2018.

Ela acontece em quatro fases, uma local, uma regional, uma estadual e a nacional, que é a conferência em si. A fase local acontece dentro das escolas e seleciona os alunos que participarão da próxima fase, que é de responsabilidade dos Núcleos Regionais de Educação. Cada núcleo seleciona um projeto para a fase estadual, que selecionará dentre eles 27 para a fase nacional.

O documento base da V Conferência enfatiza o que se compreende por educomunicação neste processo: “A educomunicação é uma maneira de unir educação com comunicação e defende o direito que as pessoas têm de produzir, difundir informação e comunicação no espaço educativo” (MEC, 2018, p.10)⁷.

A I Conferência foi realizada no país em 2003. Na ocasião, foram organizados grupos de trabalho com o objetivo de trabalhar os cinco projetos em diferentes linguagens por meio das técnicas da educomunicação (vídeo, rádio e jornal) e também apresentação em *powerpoint* e a elaboração da Carta dos Jovens para um Brasil Sustentável. Essas ferramentas também visavam a livre expressão dos delegados sobre a Conferência e sobre as questões ambientais.

6 Mais informações em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/2007-2018-v-cnijma>

7 Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/passo_passo_vc-nijma_11112017.pdf

De acordo com o relatório final⁸ da Conferência, “por meio de metodologias participativas e dinâmicas e de instrumentos de educomunicação, as propostas contidas no Documento Base foram priorizadas e estas foram qualificadas, servindo de referência para a construção da Carta ‘Jovens Cuidando do Brasil’, além de diversos produtos de mídia”.

O mesmo processo foi realizado nas duas conferências seguintes. Na II Conferência Nacional Infantojuvenil⁹ pelo Meio Ambiente, realizada em abril de 2006, no município de Luizânia (GO), entorno de Brasília. Na ocasião, inclusive, foi elaborado um manual de educomunicação para apoiar as escolas na realização às atividades¹⁰. Em continuidade aos eventos realizados nos estados, foram produzidos materiais de educomunicação e elaborada a Carta das Responsabilidades. As crianças e adolescentes puderam participar de oficinas de rádio, jornal e publicidade como processos educativos que visam a apropriação das linguagens e a produção democrática de produtos de comunicação, bem como a recepção crítica e consciente das mensagens dos meios de comunicação de massa. A oficina de rádio, por exemplo, contou com o envolvimento de 130 participantes. Nessa oficina os delegados vivenciaram todas as etapas de produção de um programa de rádio e produziram vinhetas e foram orientados a, depois da conferência, disseminarem na escola as produções feitas sobre a temática e até mesmo procurar na cidade uma emissora para oferecer um projeto de educomunicação em rádio comprometido com questões de meio ambiente da comunidade.

Na III Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, promovida também em Luizânia, em 2009, o material didático enviado às escolas, durante a fase de preparação, trouxe um novo desafio às escolas, com a proposta de realizarem projetos de pesquisa sobre os subtemas da Conferência, e apresentou

8 O relatório final da I Conferência está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9913&Itemid=>

9 O relatório final da II Conferência pode está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9914&Itemid=>

10 Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12704956/manual-de-educomunicacao-ii-conferencia-nacional-cdcc>

o conceito de educomunicação “oferecendo, assim, a possibilidade dos jovens ampliarem a criatividade e os meios de expressão como ferramentas poderosas de intervenção direta na sua realidade cotidiana”¹¹. Durante a Conferência Nacional, mais uma vez foram produzidos materiais de educomunicação - fanzine, spots de rádio e cartazes produzidos - e elaborada a Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais, a qual apresenta os compromissos e propostas dos adolescentes.

Mas não é somente a educação ambiental que tem engajado as crianças e adolescentes nas discussões. Outro espaço que também incorporou a educomunicação como parte de sua proposta de participação foram as Conferências dos Direitos da Criança e do Adolescente, que visam mobilizar os integrantes do Sistema de Garantia de Direitos - SGD, crianças, adolescentes e a sociedade para a construção de propostas voltadas para a afirmação do princípio da proteção integral de crianças e adolescentes nas políticas públicas, fortalecendo as estratégias/ações de enfrentamento às violências e considerando a diversidade.

Desde 2005 crianças e adolescentes vêm participando como delegados oficiais, com direito a voz e voto, em todas as etapas: municipal, estadual e nacional. Ou seja, opinam sobre o que está sendo discutido e fazem propostas que serão votadas em plenária, e se aprovadas, são incluídas no documento final da Conferência.

Em 2012, pela primeira vez, as crianças e adolescentes fizeram parte de todas as comissões organizadoras das conferências regionais, ou seja, não apenas participaram das discussões, mas também da construção metodológica das conferências. Além disso, todas as conferências estaduais e também a nacional contaram com diversos adolescentes envolvidos na cobertura educamunicativa das atividades.

Cerca de 18 integrantes de cada Estado participaram de oficinas de formação com a equipe de educadores da ONG Viração Educomunicação sobre planeja-

11 Dados do relatório final da III Conferência estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9916&Itemid=>

mento e linguagens texto, áudio, vídeo e fotografia, para fazerem as coberturas dos encontros. Foram produzidos nas conferências jornais mural, televisão de bolso, fanzine, programetes de rádio, exposição e site/blog, entre outras mídias. Cerca de 50 adolescentes foram também selecionados para a 9ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em Brasília, no período de 11 a 14 de julho de 2012. Em material referente à Conferência¹², inclusive, foi dado destaque à proposta educ comunicativa, enfatizando que:

A cobertura educ comunicativa visa promover uma reflexão socioeducativa de formação e mobilização de crianças e adolescentes – para, pelo e com eles – que passa pelas discussões sobre democracia, direitos sociais do cidadão, educação para a paz e de solidariedade entre os povos. Ou seja, constrói uma comunicação fundamentada entre princípios e valores humanistas.

Nesse sentido, as crianças e os adolescentes serão protagonistas da cobertura e apresentarão ao mundo suas opiniões sobre os temas abordados nas conferências. Aprenderão a fazer o planejamento de uma cobertura, a levantar dados para suas produções, a debater suas opiniões, a perceber a importância dos momentos de escuta, a se comunicar com as pessoas, principalmente as que não estarão nos eventos, pensando em como mobilizá-las.

A possibilidade de trabalhar com a educomunicação abre espaço para a criação e fortalecimento de vínculos entre eles, não apenas no momento da cobertura, mas na escola e na comunidade. Cria, divulga e fortalece o direito à comunicação que também dá acesso a todos os demais. Vai além da já reconhecida liberdade de expressão: é também o direito de todas as pessoas de ter acesso aos meios de produção e difusão da informação, de ter condições técnicas e materiais para produzir e veicular essas produções e de ter

12 Informações sobre a Conferência estão disponíveis no site oficial: <<http://www.direitosdacrianca.org.br>>

o conhecimento necessário para que sua relação com esses meios ocorra de maneira autônoma.

Já a conferência atual vigente 2018/2019 continua enfatizando no seu documento orientador que a educomunicação esteja presente em todas as fases¹³ e estabelece que os relatórios dos conselhos Estaduais e Distrital deverão enfatizar a presença da educomunicação em suas ações.

Oportunidades de ação

Apesar dos avanços das legislações, como o próprio Marco Legal da Primeira Infância, na avaliação do CONANDA, o Brasil ainda precisa refletir sobre a participação infantil no processo decisório, buscando construir metodologias inovadoras que tenham capilaridade nos mais diversos espaços, sejam capazes de abarcar a diversidade que esse público nos apresenta e possam contribuir, de fato, para a transformação social e a mudança na cultura política.

Isso porque, como destaca CEECON (2018, p.79), a “participação” é uma palavra tabu no país, que causa verdadeira ojeriza aos tecnocratas que a consideram supérflua e, falar em participação de crianças, então, parece o cúmulo da mais desvairada utopia. Porém, como o próprio especialista aponta, diversas experiências exitosas, realizadas têm dado voz às crianças e têm comprovado que elas são perfeitamente capazes de perceber, criticar e propor soluções inovadoras para o ambiente em que vivem.

A educomunicação é um caminho que tem se mostrado oportuno para garantir essa participação, principalmente por proporcionar e incentivar a liberdade de expressão das crianças. A prática de produzir comunicação, por exemplo, pode ser uma proposta eficaz para que as crianças reflitam sobre questões que lhes interessa e possam falar, divulgar e disseminar o que pensam a respeito. Além disso, favorecem a interação e interlocução com outros pares, contribuindo, assim para o seu empoderamento enquanto sujeitos de direitos, tornando reconhecido seu direito de participar e de opinar.

13 Disponível em: http://www.direitosdacrianca.gov.br/Documentoorinetador_FINAL2018.pdf

E, mais do que isso, pode ser um trajeto interessante também para disseminar propostas e públicas que garantem direitos, como o próprio Marco Legal da Primeira Infância. As crianças podem ser porta-vozes dos direitos trazidos pelo Marco e também “fiscalizadores” da lei, ajudando a divulgar, por meio de produções educacionais, se o Marco está sendo cumprido ou não e colaborando na disseminação de informações a respeito, a fim de que ele possa ser implementado de forma eficaz e eficiente no país.

A educomunicação se apresenta como oportunidade para ajudar a responder, inclusive, as perguntas geradoras que têm norteado os debates do eixo de “Participação” da XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que são: 1. O que fazer para garantir participação e protagonismo de crianças e adolescentes nos espaços de discussão e deliberação de políticas públicas, considerando as esferas municipais, estaduais, distrital e nacional? 2. O que fazer para garantir a liberdade de expressão de crianças e adolescentes, assegurando a proteção integral? 3. O que fazer para potencializar a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação como estratégia de ampliação da participação de crianças e adolescentes? 4. O que fazer para garantir que as especificidades culturais e identitárias dos diferentes segmentos sejam consideradas nos diversos espaços?

São aspectos e princípios que fazem parte da prática educacional e, portanto, já construídos, testados e vivenciados por escolas, organizações da sociedade civil e governos, que estão à disposição dos gestores públicos que quiseram garantir às crianças o seu direito à participação em políticas públicas que lhes dizem respeito, favorecendo sua autonomia, organização, mobilização e formação política.

Referências

CECCON, Claudius. As crianças são o Brasil de hoje: elas não podem esperar. In: Primeira Infância – Avanços do Marco Legal da Primeira Infância - Série “Cadernos de Trabalhos e Debates”. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Avancos-do-Marco-Legal-da-Primeira-Infancia-1.pdf>>

CONANDA. Documento Base - XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2018. Disponível em: <http://www.direitosdacrianca.gov.br/copy_of_TEXTOBASEFINAL.pdf>

DIDONET, Vital. Trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. In: Primeira Infância – Avanços do Marco Legal da Primeira Infância - Série “Cadernos de Trabalhos e Debates”. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Avancos-do-Marco-Legal-da-Primeira-Infancia-1.pdf>>

OUTHWAITE, William. BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PERUZZO, Cíclia. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. In: Revista PCLA - Pensamento Comunicacional Latino-Americano. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco-Umesp, v.4, n.1, 2002.

PROSPERO, Daniele. Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-105832/>>

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

Sobre a autora

Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Jornalismo Social e em Educação Comunitária, atua há 16 anos em iniciativas voltadas ao interesse público, tanto na produção de conteúdo sobre a área, como na gestão e planejamento de projetos, principalmente em temas como educação, juventude, comunicação comunitária e mobilização social para diversas organizações sociais, institutos empresariais e governos. No campo educacional, atua na formação de professores, além de desenvolver cursos e materiais pedagógicos. É sócia-diretora da consultoria Estúdio Cais e sócia-fundadora da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação), membro do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP e autora do livro: “Galera em Movimento - Uma turma que agita a transformação social do Brasil (2007)”. E-mail: danieleprospero@gmail.com

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil e educomunicação: relato de experiência

Keila Aparecida Duarte Rufino

Vanessa Matos dos Santos

Diva Souza Silva

Introdução

O presente trabalho se aterá a questões ligadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil, analisando as práticas realizadas nesse atendimento educacional, com perspectiva de investigação de possibilidades educacionais nas atividades cotidianas realizadas com os educandos e suas famílias.

A linha de trabalho, nessa modalidade de ensino, o AEE, precisa ser diferenciada, buscando dialogar sempre com outro que, como ser histórico, traz consigo vivências da família e da comunidade. A criança com necessidades especiais, muitas vezes, convive com diferentes grupos, como médicos, psicólogos e fonoaudiólogos, e o professor de AEE necessita compreender todo esse contexto

do aluno, tanto para planejar o trabalho como para construir um vínculo. Em contrapartida, é imprescindível que esses profissionais e a família estejam em contato com o professor para a troca de informações. As interações entre os profissionais, a família e o professor resultam em um tipo de intercomunicação, na qual todos estão ligados com um único objetivo: avanços na aprendizagem do aluno. A intercomunicação se manifesta no encontro e no diálogo. Para Buber (2004) nós nos fazemos como pessoa humana no diálogo e no encontro. Nesse contexto, a palavra-chave é o diálogo que rompe com a barreira do individualismo, tirando o sujeito da condição de segregação. A vivência relacional do ser humano se compõe, nessa concepção, a partir da compreensão de que quando há um encontro com diálogo, o sujeito se modifica. É nesse feixe de relações que o eu e o outro (tu) (BUBER, 2004) se reconhecem como seres de relações. Nesse contexto, o professor do AEE fica na posição de mediador que nessa rede de relações ensina, aprende e orienta.

Os atendimentos são planejados a partir do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é elaborado para o aluno pelo professor do AEE após a coleta de informações em anamnese com os pais e a avaliação diagnóstica, que é realizada com o aluno no período de 4 a 6 atendimentos de 50 minutos cada. As atividades realizadas visam conhecer melhor o aluno em suas habilidades e dificuldades no que se refere a conhecimentos pedagógicos. O tempo investido também é utilizado para observar as preferências, as rotinas e o comportamento desse aluno. Conhecer o contexto e as vivências ajuda a construir atividades significativas e prazerosas. Com esse intuito, diversos recursos são adotados, tais como jogos pedagógicos, histórias, brincadeiras e até filmagens para uso exclusivo do atendimento, sendo deletadas posteriormente.

O objetivo de artigo é apresentar as contribuições da Educomunicação para a Educação Especial Infantil. Para tanto, relata-se o percurso das práticas realizadas por uma professora no AEE em uma escola localizada no município de Uberlândia (Minas Gerais).

Para fundamentar a investigação, a concepção de educação de Paulo Freire (2005), que considera a inclusão social e rejeita atitudes discriminatórias, será o alicerce para apoiar a exposição do trabalho do professor de AEE. A escolha

dessa concepção se deu por acreditar que a educação é para todos e que a autonomia e a consciência crítica podem ser trabalhadas em todas as modalidades de ensino, a partir do diálogo sincero e da ação comunicativa.

1. Marco legal

A Educação Especial no Brasil é resultado de lutas sociais, tendo como militantes as famílias que procuram apoio nas políticas públicas. A inclusão hoje em dia é lei, graças ao processo histórico que resultou na Lei 13146/15¹ – Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência. Tendo como base, a Constituição Federal, a LDB 9394/1996², a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e o decreto 7611/2011³ que, no art. 2º, dispõe: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, o atendimento especializado é uma conquista. Ainda no mesmo artigo, no parágrafo 1º, é apresentado o conceito de AEE: “Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas

I - complementar⁴ à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

1 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

2 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

4 A palavra “complementar” significa que todo o trabalho realizado nas salas de recurso (AEE) será para a construção de habilidades que o aluno ainda não possui e que fazem falta para acompanhar a turma. A palavra “suplementar” está relacionada aos conteúdos que serão trabalhados a mais, visando suprir a necessidade do aluno com altas habilidades e que não são proporcionadas em sala regular.

II - complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.”

Prosseguindo com o decreto 7611/2011, o parágrafo 2º do artigo 2 esclarece:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Disponibilizado em escolas públicas e ofertado no contra turno, o AEE é financiado pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), tem como objetivo, de forma geral, garantir ao aluno condições para a continuidade dos estudos e atendimento em suas especificidades. Tenta-se minimizar a exclusão e assegurar que o aluno com necessidades especiais caminhe com seus pares, para oportunizar a troca de experiências com o grupo, traduzindo, assim, a ideia de pertencimento social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (9394/96 art. 58 §3º) dispõe sobre a educação especial na educação infantil que deverá ser oferecida de 0 a 6 anos. Contudo, caso a família não queira o atendimento, é feito um registro através de documento e assinado pelo responsável da criança.

Para atuar no AEE, o professor deve ter a formação básica para o exercício da docência e a formação específica na educação especial⁵. São objetivos do AEE, segundo Decreto nº 7611/2011, artigo 3:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

5 Embora este tema também implique em discussão, não a faremos neste artigo em função da extensão requerida para tal e também do foco que agora adotamos.

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O AEE é, portanto, garantido às pessoas com deficiência, bem como os recursos pedagógicos que possam auxiliar as atividades realizadas em sala de aula regular. O professor do AEE assessora o desenvolvimento do aluno em parceria com o professor da sala regular, com um trabalho focado nas habilidades que se pretende desenvolver com o aluno.

O trabalho pedagógico é realizado com base nos parâmetros de desenvolvimento da criança sem necessidades especiais de forma que o aluno seja estimulado de diferentes maneiras. Tendo como meta atingir os objetivos traçados no PDI, uma das metodologias utilizada por alguns professores do AEE é a integração sensorial, na qual o aluno é estimulado de forma integral, sendo esta uma opção do professor que se identifica com tal metodologia e saiba trabalhar com a mesma.

Trabalhar como um grupo que apresenta diferentes demandas requer aprendizado, disponibilidade, comprometimento e estudo. Apesar de, inicialmente, parecer que o trabalho docente na educação especial é igual à educação regular, existem pontos que merecem destaque, tais como: uma formação diferenciada para avaliar o aluno com propriedade; elaborar o PDI com estratégias de trabalho que possibilitem desenvolver as habilidades necessárias para a faixa etária, levando em consideração a deficiência; possuir um conhecimento mínimo das síndromes e deficiências mais frequentes, que auxiliará o atendimento com os pais e o aluno – um bom exemplo seria o aluno autista, pois alguns não aceitam o toque; orientar os pais com alguma frequência sobre o trabalho realizado nos atendimentos, dando sugestões do que pode ser feito em casa para intensificar o processo; e conhecer termos e vocabulário utilizados entre os profissionais que atendem as crianças com necessidades especiais, o que ajuda na compreensão dos quadros e deficiências atendidos e na troca de in-

formações com os profissionais externos. Portanto, a formação continuada e os estudos autônomos diferenciam o trabalho do professor do AEE.

Além de tudo isso, na educação especial existe uma questão pontual: é preciso que o professor acredite na potencialidade do aluno, tendo clareza das dificuldades a serem enfrentadas, não deixando que elas sejam um obstáculo para seguir adiante.

2. AEE e diálogo

De posse das informações sobre a estrutura legal do AEE e o trabalho a ser desenvolvido pelo professor deste segmento, dispostos nos objetivos do mesmo, será traçado um paralelo com a concepção freiriana que prega a humanização do mundo, a busca pelo diálogo verdadeiro, a interação com o aluno e a não aceitação da educação “bancária”, na qual conteúdos prontos são impostos para o aluno sem levar em consideração as vivências e os conhecimentos construídos no contexto da família e no ambiente da comunidade.

Quando um professor inicia o atendimento no AEE, em princípio, estabelece um vínculo com o aluno, procura conhecer as suas necessidades e estudar sobre elas. Mesmo conhecendo a síndrome ou a deficiência, cada indivíduo se comporta de uma maneira diferente, é ímpar. Nesse momento, cria-se também um vínculo com a família, de modo que esta interação dê subsídios para o trabalho a ser realizado. Entretanto, os pais, na maioria das vezes, encontram-se em situação de desinformação sobre o diagnóstico do filho, pensam e agem quase que nos padrões naturais da cultura, no caso da educação, sem conhecimento para estimular os filhos de maneira que possam evoluir. Freire (1983) entende que a mudança não é simples, envolve elementos culturais e de linguagem que não podem ser dissociados.

No fundo, a substituição de procedimentos mágicos por técnicas “elaboradas”, envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento, não podem sê-la da estrutura. Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social (esteja transformando-se acelerada-

mente ou não), o trabalho básico do agrônomo educador (no primeiro caso mais facilmente) é tentar, simultaneamente com a capacitação técnica, a superação da percepção mágica da realidade, como a superação da “doxa”, pelo “logos” da realidade. É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade. (FREIRE, 1983, p. 20)

Na interação do professor do AEE com a família do aluno com necessidades especiais, a questão é bem próxima à transcrita acima. Apesar de não ser simples, a transformação do movimento de vida e conhecimento sobre a situação precisa ser mudada, pois envolve questões culturais e de linguagem que não podem ser dissociadas do pensamento.

Em um contexto geral, a concepção pedagógica de Freire tem em sua essência a preocupação com o homem que, através da consciência de si e do mundo, venha a modificar a sociedade, tornando-a humana (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, a busca pela independência do aluno, por menor que seja, como usar o banheiro de maneira correta fazendo a própria higiene, reconhecer a escrita do próprio nome ou conseguir contar sobre uma atividade, evidencia a construção de uma autonomia, que, por mais que seja pouco para alguns, é uma conquista para essa criança e sua família que vislumbram, a partir destes pequenos avanços, um futuro com independência, com possibilidade de capacitação para um trabalho na vida adulta.

A ideia de o homem como ser inconcluso e inacabado (FREIRE, 2005) se firma na busca pela superação que acontece no contexto vivenciado por cada um, não sendo, portanto, mensurável; o importante é a busca pelo crescimento/conhecimento que se inicia na tomada de consciência. As raízes da pedagogia dos homens, segundo Freire, fundamentam-se na luta pela mudança, pois partindo da consciência de ser um ser humano dotado de capacidades, o homem se vê como um ser histórico que produz, sendo protagonista da sua própria história. Nessa concepção, a figura do professor seria de mediador, que de posse da consciência de seu papel, reúne pessoas, as quais são estimuladas a falar com o conhecimento que possuem, sendo estes regulados com os conhecimentos

acadêmicos, resultando, assim, em um conhecimento significativo, construído pelos sujeitos da história.

Amparados nesse pensamento, podemos comparar a situação do professor do AEE que age como um mediador, que conhecendo a realidade vivenciada pelo aluno e sua família, consegue através do trabalho de orientação com a família e da estimulação pedagógica com o docente um movimento de reflexão rumo a uma tomada de consciência. A família, acolhida na figura do filho, se sente apoiada e fortalecida em um sentido de se reconhecer enquanto ser social, fazendo parte de um grupo. A criança estimulada de forma adequada se sente segura para se expressar à sua maneira: pela linguagem, feições faciais, registro escrito ou gestos. E é nessa tomada de consciência sobre si e sobre o mundo que o homem se constitui e assume uma posição comprometida com uma sociedade libertadora. Desse modo, há uma expectativa de humanização do mundo.

O movimento do diálogo entre os protagonistas dessa modalidade de ensino, professor/ aluno, professor/professor da sala comum, professor/família e professor/profissionais que atendem o aluno fora da escola, ocorrem em duas direções, entretanto são interligadas e com foco na superação do aluno.

Com o aluno, o diálogo acontece apoiado nos conhecimentos prévios sobre a realidade do mesmo, com uma postura de acolhimento, o educador se faz presente na vida do educando sendo mediador na relação de solidariedade e responsabilidade do educando com o mundo. “É no acolhimento recíproco que a relação educativa se constitui como dialogicidade em uma constante presença de um para o outro” (XAVIER, 2009, p. 30-31). O objetivos e habilidades a serem alcançados foram traçados no PDI, que leva em consideração o contexto do aluno. A problematização nas situações de aprendizagem é disposta conforme grau de compreensão e vai aumentando ou se intensificando conforme a assimilação do conteúdo ou habilidade a ser desenvolvida. Com as famílias, profissionais externos e professores de sala regular, os diálogos são de ordem reflexiva, na tentativa de compreender a situação do aluno, de como ele em sua singularidade aprende e como pode ser melhor estimulado. Porém, não deixa

de existir uma problemática que leva ao diálogo verdadeiro, no qual o intuito é a superação do sujeito aluno, das famílias e, por que não, dos professores.

Para Freire (2005, p. 91): “Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

O diálogo, nessa concepção de educação, ocupa um lugar importante por ser o exercício que, no movimento de ir e vir das relações, constrói conhecimento. Para melhor compreender, faz-se necessário voltarmos a Paulo Freire, que em seu livro “Pedagogia do oprimido” (2005, p. 89), fala sobre a dialogicidade:

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2005, p. 89)

Paulo Freire expõe com propriedade sobre o exercício do diálogo. Em uma situação em que os interlocutores conseguem se reconhecer enquanto sujeitos com conhecimento e produtores de conhecimento, a interação acontece com propriedade, o que resulta na palavra que transforma. Buber (2004) entende que para haver uma relação é preciso um encontro, no qual os seres humanos se compreendem enquanto pessoas na troca com o outro. O diálogo verdadeiro em Freire (2005) só é possível quando existe um pensamento verdadeiro, sendo importante destacar que, este é expresso na palavra que sem a ação não tem força, se esvazia. Nesse caso, os interlocutores do diálogo: as famílias, profissionais externos e professores de sala regular, poderão agir como multiplicadores do conhecimento que foi construído com o diálogo.

Sinalizado acima, nas diferentes situações, o diálogo é construído de forma a tornar consciente a situação em que se encontra o aluno e a direção dos trabalhos e atendimentos assegurando uma possível evolução.

3. AEE e uma aproximação com conceitos Educomunicativos

A inter-relação entre a Comunicação e a Educação tem sido objeto de estudos de filósofos e educadores, a maioria latino-americanos, que, ao ver a aproximação desses dois campos, dispuseram-se a estudar esse fenômeno que, com as transformações vividas no mundo contemporâneo, tem aumentado (SOARES, 1999). Nos anos 1970, Paulo Freire, aqui no Brasil, propunha-se a discutir e a trabalhar com uma pedagogia que valorizava as vivências dos alunos e, a partir delas, a construção de um aprendizado com significado, contribuindo, assim, para uma educação libertadora. A comunicação foi usada como base para que se desse o movimento da pedagogia Freiriana: “Sob esta perspectiva, a comunicação passa a ser vista como relação, como modo dialógico de interação do agir educacional” (SOARES, 2011, p. 23). Na Argentina, o pesquisador Mario Kaplún (1999, apud Soares, 2011) também promovia discussões a respeito da comunicação para a transformação.

A ideia é que a comunicação se dê no processo educativo contribuindo para a construção do saber, de modo que este seja consciente, ou seja, “...educar pela comunicação e não para a comunicação” (SOARES, 2011, p. 23).

Alguns pesquisadores acreditam que a interação dos campos da educação/comunicação que se relacionam e se interagem, resultando no elemento constitutivo do novo campo Educomunicação (SOARES, 2011), que para eles já é algo consolidado. Ismar Soares tem contribuído com pesquisas de experiências que colocam em prática o conceito Educomunicação. Em uma destas experiências o Manual UNICEF/RED CEP (VOLPI; PALAZZO, 2010), que se fundamenta e se firma no novo conceito, apresenta uma breve explanação sobre o termo educomunicação:

Já a origem do termo “educomunicação” é recente e está ligada a pesquisadores latino-americanos, que designam práticas pedagógicas ligadas à formação dos indivíduos frente à manipulação da mídia de massa. No

final dos anos 90, uma pesquisa com especialistas de 12 países da América Latina identificou a educomunicação como um “conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos...” (VOLPI; PALAZZO, 2010, p. 07)

A educomunicação é composta por uma estrutura de diferentes conceitos, que transitam de forma transdisciplinar em outros campos do conhecimento, permitindo um diálogo com outros discursos e isso facilita a interdiscursividade e concretiza a participação e o protagonismo do indivíduo na intervenção social (SOARES, 2011). O novo campo se materializa em áreas de intervenção, sendo uma delas a da gestão da comunicação; o destaque aqui é pela identificação com o trabalho investigado.

Segundo Soares (2011, p. 26), “a área de gestão da comunicação acontece no espaço educativo, voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação/cultura/educação, criando ecossistemas comunicativos”.

O ecossistema comunicativo, para Martín-Barbero (2011), aparece na sociedade contemporânea como algo vital, tanto quanto o ecossistema verde, ambiental. Para ele, este ecossistema comunicativo se relaciona com as novas tecnologias, mas se materializa também na dinâmica da comunicação.

No contexto da educação, a partir do ecossistema comunicativo o saber, antes detido na escola e na figura do professor, agora é disponibilizado e partilhado formando uma rede de conhecimento.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126)

Diante o exposto sobre educomunicação, as áreas de intervenção e o ecossistema comunicativo que contribuem na difusão do conhecimento, o olhar se abre para novas interpretações no contexto do AEE. Com o uso da lente

educomunicativa, os objetivos dessa modalidade seguem uma nova dinâmica, quando no artigo 3, inciso II, cita sobre “garantir transversalidade das ações da educação especial no ensino regular”. Isto abre um leque de possibilidades, diferentes articulações podem ser feitas entre o professor da sala regular e o professor do AEE e, por que não, com a família também? A transversalidade de ações pode ser definida como o intercâmbio entre as atividades realizadas no AEE e na sala regular; estas podem estar relacionadas diretamente ao aprendizado, mas também à cultura e ao entretenimento. O planejamento e a efetivação de atividades como a organização de uma rádio dentro da escola, uma exposição ou a apresentação de uma peça de teatro, são estratégias que realizadas nos atendimentos e na escola com a parceria da família, que caminhem no sentido da autonomia e da intervenção social, criando um ambiente de bem-estar e de pertencimento.

Quando no inciso III lê-se a palavra “*fomentar*”, diferentes recursos tecnológicos podem ser utilizados para a promoção do aluno, assegurando alternativas que deem possibilidade de o indivíduo conviver no meio social e de aprender sendo respeitado em seu ritmo e em suas especificidades. O professor com metodologias específicas vai acompanhar e verificar qual o melhor meio tecnológico para atender o aluno em sua deficiência.

Conclusão

A partir da apresentação da estrutura legal do AEE e seus objetivos foi iniciada uma explanação que, com contribuições de vivências de professora desse segmento, possibilitaram a realização de uma breve comparação com o pensamento advindo da pedagogia Freriana. Essa pedagogia se encaixa nos padrões do trabalho realizado no AEE, que busca o tempo todo a inclusão. A disposição do acolhimento e os esforços para conhecer a realidade do aluno propiciam um PDI focado nas habilidades do aluno com vistas a estimular a construção do conhecimento de forma significativa. Nessa busca, o profissional do AEE interage com o aluno e com os diferentes grupos que o cercam, propiciando o diálogo sincero. No movimento das relações, a dialogicidade é algo presente, porque parte de um movimento que tem a mesma intenção – a inclusão do indivíduo que, naquele momento, requer reconhecimento de sua condição para que pos-

sa receber atendimento adequado em sala de aula, na comunidade, enfim, no espaço social em que vive. Dessa maneira, o professor de AEE tem muito a contribuir, pois o conhecimento não é algo que possa ser propriedade, para sua efetividade, precisa ser co-participado (FREIRE, 1996).

Mas e a Educomunicação? Em situações do atendimento descritas anteriormente, podemos perceber uma aproximação com o movimento educutivo: quando o professor se disponibiliza a orientar a família, que passa a agir com conhecimento, ou quando um profissional externo vai à escola levando o seu parecer e com ele o conhecimento de outra área contribui para a evolução do indivíduo aluno. São diálogos que, nessa situação, podem ser vistos como uma ferramenta para elevar a pessoa a participação e o envolvimento. A autonomia do aluno com vistas a uma possível interação social é um ponto forte no trabalho desenvolvido no AEE, que se estreita com o propósito primeiro da Educomunicação. Dessa forma, nesse movimento, transformações acontecem, o olhar se modifica e práticas antes realizadas, hoje tem outro sentido. Talvez se faça necessário planejamentos e execuções mais audaciosas, o experimento de novas situações na qual a educomunicação seja incentivo para provocar a busca de diferentes caminhos, mas que todos levem ao aprendizado, à autonomia e à interação social.

Referências

BRASIL. *LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017 (Série legislação; n. 263 PDF). Disponível em: <<http://livraria.camara.leg.br/ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educac-o-nacional-939.html>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4ª ed. Ver. e atual. 2012. Brasília: Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Lei nº 13146 de 6 de julho de 2015 - Brasília – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 8ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p. Coleção O Mundo, Hoje, v. 24. Disponível em: <https://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação a educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho (org.) *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* São Paulo: Paulinas 2011 p. 121-134

SOARES, Ismar de Oliveira; PRÓSPERO, Daniele. Manuais de Educomunicação: subsídios das organizações sociais e da política pública. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 127-137, apr. 2014. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78929/83000>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

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, 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: 28 jun. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson Odair. COSTA, Maria Cristina Castilho (org.) *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas 2011 p.13-29

VOLPI, Mário; PALAZZO, Ludmila (orgs.). *Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação*. Brasília: Unicef, 2010. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

XAVIER, Rosineide Barbosa. *A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

Sobre as autoras:

Keila Aparecida Duarte Rufino, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, com especialização em Psicopedagogia pela mesma Universidade. Atualmente, mestranda no Programa de pós-graduação em Tecnologias, comunicação e Educação, na faculdade de Educação (PPGCE/FACED) UFU. Docente na rede municipal de Uberlândia, atuando na educação infantil e no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Uberlândia/ MG
E-mail: keila.duarte@yahoo.com.br

Prof^a. Dr^a. Vanessa Matos dos Santos, Doutora em Educação Escolar pela UNESP (2013); Doutora em Meios e Processos Audiovisuais pela USP (2017) e Mestre em Comunicação Midiática pela UNESP (2007). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com atuação da graduação em Jornalismo na mesma instituição. Pesquisadora do GTECOM. E-mail: vanmatos.santos@gmail.com

Prof^a. Dr^a. Diva Souza Silva, Doutora em Educação (UFMG 2010); Mestre em Comunicação Social (UMESP 2002). Docente no Programa de Pós Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação PPGCE da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Tutora PET/Conexões/Educomunicação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Comunicação e Educação – GTECOM.. Uberlândia MG - E-mail: divasilva.73@gmail.com

Educomunicação na infância: experiências, interações e protagonismo

Silvia Silva dos Santos

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiências educacionais realizadas na Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos de idade, na Escola Municipal de Educação Infantil “Angenor de Oliveira – Cartola”, localizada na periferia da zona sul, município de São Paulo.

A proposta deste estudo é dar luz às vozes infantis, discutindo sua importância e mostrando algumas experiências, com seus acertos e percalços; as interações, visando o aprimoramento das habilidades comunicativas e o protagonismo, propulsor na construção de saberes, de forma colaborativa e democrática.

A escolha do tema para estudo partiu da necessidade de trazer as mídias para a sala de aula, com atividades inovadoras que pudessem desenvolver a oralidade, as interações e ir além de apenas registrar a memória pedagógica. Tendo a certeza de que as tecnologias da informação e comunicação estão, a cada dia, presentes no universo infantil, podem, assim, ser ferramentas aliadas em ações

que propiciem o desenvolvimento da linguagem verbal, da cooperação, de uma cultura de paz, do protagonismo e autoria.

A partir de ações com viés educ comunicativos e de pesquisas empíricas, realizadas ao longo desta trajetória, o objetivo é analisar os impactos destas vivências na comunicação oral e no exercício da autonomia da criança no papel de ator/autor, investigando sua influência nas interações e também em outros eixos de aprendizagens inerentes à Educação Infantil, tendo fundamentação teórica principalmente em Vygotsky (1998), Freire (1996) e Soares (2011).

Dessa forma, o relato trará a complexidade do educador de infância em alinhar o discurso à prática docente e as experiências educ comunicativas, passando pelo uso da tecnologia como registro da memória pedagógica, programas de rádio escolar e o trabalho com diferentes mídias que propiciaram a criação de uma agência de notícias mirim.

Sendo assim, este relato e suas reflexões idealizam o encantamento dos educadores de infância em relação a prática educ comunicativa em sala de aula, motivando o processo de aprender e construir em conjunto, numa perspectiva inclusiva, democrática, midiática e criativa.

As experiências

Pensar nas vivências que envolvem o uso das mídias e o conceito de Educação com as crianças pequenas nos remete em uma busca na compreensão de qual rumo seguir. Uma das maiores dificuldades é a escassez de literatura voltada para o trabalho com as mídias e, principalmente, práticas educ comunicativas para a infância. Dessa forma, é preciso adaptar algumas teorias e práticas, geralmente indicadas para o Ensino Fundamental, como cita Santos (2014).

Publicações institucionais paulistanas, como as Orientações Curriculares - Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007) e Mídias no universo infantil (SÃO PAULO, 2008), foram documentos importantes que auxiliaram nesta trajetória de empenho em alinhar o discurso em relação ao uso das linguagens midiáticas à prática do educador de infância. São Paulo (2007) denota esta importância:

[...] cujo uso pedagógico dá a criança que se apropria delas à possibilidade de inclusão no mundo digital e de exploração de outras formas de in-

teragir, brincar, pesquisar, descobrir, ler, escrever, comunicar-se de modo criativo, participativo e divertido. (SÃO PAULO, 2007, p. 38)

As primeiras observações, aconteceram no ano de 2011, o que motivou na realização de atividades envolvendo o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como recurso para a aprendizagem. Ainda neste período, as intervenções tinham o caráter de exploração das TIC e apropriação da linguagem midiática na rotina com as crianças.

Partindo deste pressuposto, foi realizado um projeto de pesquisa com duas turmas, setenta crianças de cinco a seis anos, para a construção de um “Bichodário Virtual”¹. Este recurso audiovisual continha uma coletânea de dados sobre diversos animais, baseado na curiosidade das turmas. Os pequenos escolheram, por meio de votação, os animais a serem estudados. Os dados foram pesquisados com a ajuda dos familiares e narrados por as crianças. A integração de diferentes campos de experiência (pesquisa, síntese, narrativa e relatos) tornou a aprendizagem significativa, o que denota o viés educ comunicativo. Entretanto, durante a exibição do produto final, foi visualizado o protagonismo dos pequenos em relação as escolhas, incentivo para que a famílias participassem, porém ainda faltava o uso da mídia de forma autônoma, a produção de registros segundo os olhares dos pequenos e a perspectiva da coautoria no roteiro da produção e exploração de outros recursos além do *notebook* e projetor multimídia. No ano seguinte, a tarefa foi revisitar os armários da escola e elencar as mídias disponíveis. Como na grande maioria das escolas municipais de educação infantil não há laboratório de informática, o esforço era trabalhar com aparelhos móveis, pois poderiam ser levados para a sala de aula ou outro ambiente e manipulado pelas crianças. A escola contava com poucos equipamentos e, por conta da demanda, muitos professores utilizavam recursos próprios para fotografar e exibir seus trabalhos. Registrar a memória pedagógica é uma prática comum na escola até os dias atuais, tanto para a construção dos percursos de

1 Bichodário Virtual: <https://www.youtube.com/watch?v=w7tbMOkdTLU>
Bastidores do Projeto: <https://www.youtube.com/watch?v=fR9CjZ9BaYg>

aprendizagem de cada criança, acervo da história da turma e compartilhamento com as famílias em reuniões.

O projeto institucional de 2012, era voltado para música e artistas de diferentes gêneros musicais. Foi o primeiro passo para que novas experiências com as TIC pudessem ser desenvolvidas. O novo grupo de 35 crianças, era mais participativo. Parte dos pequenos estavam em seu terceiro ano na escola e presenciavam as professoras utilizando aparelho de som e máquinas fotográficas, além de aparelhos celulares próprios, para registrar momentos importantes das aulas.

Ao serem questionados sobre o que poderia ser o produto final da música predileta escolhida no mês de abril, alguns falaram *“Tira foto das borboletas”*, ou *“Tira um monte de foto e faz um filme”*, referenciando vídeos exibidos aos pais. Assim, junto com a professora que regia no segundo período da aula, juntamos as opiniões dos pequenos e, com eles, criamos uma animação utilizando a técnica *stopmotion*². Os pequenos modelaram e coloriram borboletas, montaram letras com peças de encaixe e auxiliaram nas fotografias. Ao final da apreciação do vídeo veio uma sugestão: *“Coloca a nossa foto pra nossa mãe vê”*, o que foi aceito, já que possuímos autorização de imagem das crianças para fins pedagógicos e científicos. Com o sucesso do vídeo, os pequenos sugeriram o *“Telejornal do 6C”*³, em que os meninos e meninas, de forma lúdica, participaram de toda produção, ideias e gravação. Por meio de jogos simbólicos, representaram um telejornal com aula de culinária, num enredo criado por eles.

Apostar na curiosidade, no conhecimento das crianças e na troca de experiências, seguindo os preceitos de Freire (1996), foi o pontapé inicial para que, em 2013, fosse criada a Rádio Cartola. A intenção era conhecer como as crianças enxergavam o Projeto Música, que ainda continuava na escola. No horário das refeições eram tocadas as músicas dos projetos, que pouco agradavam os pequenos, que se dispersavam rapidamente. A finalidade era fazer gravações de quinze minutos (tempo da refeição), com trilhas escolhidas por

2 <https://www.youtube.com/watch?v=qV46tiCqv5k>

3 <https://youtu.be/3SqHBbce9OI>

as crianças e outras ações diferentes dos projetos de rádios infantis conhecidos naquela época.

A Rádio Cartola, como cita Santos (2014) teve três fases distintas: narrativas de apresentação (trilhas sonoras); narrativas de projetos (diversidade de gêneros) e narrativas com características radiofônicas (radiojornalismo).

Na primeira fase da Rádio Cartola⁴, baseada nas narrativas de apresentação das trilhas sonoras, unimos o lúdico e a linguagem teatral, com o auxílio da professora e atriz Ruth Saiso. As crianças participavam de dramatizações, brincavam durante as gravações e votavam nas músicas preferidas. Logo após, anunciavam suas escolhas e as técnicas teatrais auxiliaram na desenvoltura, expressividade, trabalho em equipe e na oratória. Nasceram as primeiras vinhetas e o slogan da Rádio Cartola, sugerida por três crianças: *“Rádio Cartola: show de bola!”*.

Em 2014 o projeto Rádio Cartola passou a integrar o plano especial de ação da escola (PEA) a fim de dar incentivo a utilização das mídias para criação de narrativas. Com a Rádio Cartola reconhecida como proposta na unidade, algumas modificações aconteceram. As trilhas passaram a ser temáticas, dificultando a participação das crianças como atores no processo. Os programas tinham duração maior, para abarcar as novas recomendações da coordenação pedagógica. O protagonismo dos pequenos deu lugar a trilhas trazidas pelos educadores e não era possível, durante a refeição, ouvir um programa completo, o que voltava a dispersar o grupo e causar desconforto nos colaboradores que acompanhavam as refeições. Em conversas, crianças reclamavam das trilhas e falavam que queriam outras músicas, que todo dia ouviam a mesma coisa.

Tudo isso culminou na segunda fase da Rádio Cartola, tendo como objetivo explorar a linguagem verbal, por meio do cancionário e da cultura popular, incluir entrevistas e compartilhar experiências dos projetos da escola. As narrativas ficaram mais espontâneas e o novo formato foi bem aceito pelos pequenos. Do outro lado, algumas educadoras vinham na contramão, afastavam-se do projeto, dizendo que seria preciso dominar técnicas de edição e que tinham dificuldade de conciliar a elaboração de roteiros com as demandas diárias.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEMESGGf8>

Nesta mesma época, atividades envolvendo o uso da fotografia como registro e as narrativas criadas para a Rádio Cartola criaram visibilidade. Desde 2009 a EMEI Cartola possui vários canais de comunicação⁵ e, assim, veio o primeiro convite do atual Núcleo de Educomunicação, setor integrado à Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, para a cobertura da 23ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, para realizar registros fotográficos. A intenção do grupo era ainda maior, buscar por entrevistas, conhecer autores e participar de atividades. Os objetivos foram alcançados e assim nascia a primeira agência de notícias pré-escolar da nossa região: a Imprensa Mirim⁶.

Em 2015, com mudanças na gestão da unidade e a indicação que as atividades fossem realizadas em contraturno de aula, surgiu outro percalço na trajetória. As professoras responsáveis trabalhavam em períodos diferentes, inviabilizando a criação de turmas no contraturno. A escolha foi cada uma trabalhar as mídias na sua sala de aula, envolvendo toda a classe e observando como a Educomunicação poderia interferir na aprendizagem dos pequenos.

Seguimos com a mídia rádio, na terceira fase da Rádio Cartola, que teve a primeira cobertura de evento externo, a comemoração dos 10 anos da Imprensa Jovem⁷.

Crianças que já haviam participado do projeto ajudaram na mobilização de trabalhar a linguagem radiofônica e fotográfica. A turma tinha dificuldades de interação, faltava liderança positiva e apaziguadora entre as crianças. Trazer a Rádio Cartola como estratégia para melhorar as relações de comunicação foi o desafio.

A Rádio ganhou um formato de “rádio revista”, adicionando técnicas de radiojornalismo e a turma foi dividida em grupos. Os roteiristas traziam a proposta dos programas, os locutores faziam as apresentações, a equipe do registro cuidava da fotografia das atividades e, por fim, o grupo de escolha das trilhas

5 YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCgR4vf_ECnYfjHKDOuiEoWA

Facebook: <https://facebook.com/emeicartola>

Blog: <http://emeicartola.blogspot.com/>

6 <https://youtu.be/TTRlqJEuxU0>

7 <https://youtu.be/--21lynFxbk>

ajudava a opinar na edição realizada por a professora. Três programas foram criados, contendo abertura, chamadas de músicas, entrevistas e com um caráter informativo e de entretenimento. A dificuldade foi o trabalho com o último grupo, pois os roteiristas já pensavam de antemão nas músicas que iriam compor o programa.

Posteriormente, após sistematizar as práticas e, com o apoio de novos gestores, deram início as atividades de um projeto piloto, o “Imprensa Jovem EMEI Cartola: agência de notícias mirim”. Com dez crianças, de três turmas, divididos em dois agrupamentos, o sonho da agência de notícias toma forma e nascem trabalhos voltados tanto ao registro da memória pedagógica, quanto criação de narrativas que aproximem as famílias da escola, trabalhando eixos como jornal impresso, rádio escolar, cobertura de eventos, fotografia e vídeos de apresentação da escola.

Em sala de aula, como cinco crianças participavam do projeto, vieram questionamentos de outras crianças e algumas famílias. Dessa forma, foi pensado em um projeto que novamente reunisse toda a turma. O grupo 6C de 2016, então, foi repartido em sete equipes com cinco crianças cada.

Os grupos, foram divididos por cores e cada um escolheu como contar suas narrativas. Dentro do grupo eram divididas as funções e vários conteúdos foram criados. A equipe verde fez um programa de rádio sobre a dengue e a equipe laranja fez um telejornal sobre literatura. O grupo da equipe vermelha usou a técnica de *stopmotion* e criou uma animação sobre as olimpíadas, a azul e a rosa se uniram para fazer um vídeo comentando alimentação e a lilás apresentou massa de modelar caseira. A equipe amarela fez apenas um roteiro, que seria utilizado também a técnica *stopmotion*. Essa foi uma das equipes mais difíceis. Houve bastante intervenção, na busca de unir a equipe. Mesmo sem gravar, fizeram um dos roteiros mais elaborados de toda a turma. As aprendizagens que vinham da sala de aula eram as principais lições levadas para se trabalhar com os pequenos do projeto Imprensa Mirim.

Em dezembro de 2016, a Educação Infantil foi então reconhecida pelo Programa Imprensa Jovem, com a Portaria número 7.991, de 13 de dezembro de 2016, que define normas complementares e procedimentos para a implementação

do Programa, ligado ao Núcleo de Educomunicação. Assim, a partir de 2017 a Imprensa Mirim é oficialmente vista como uma agência de notícias, grande vitória para nossos meninos e meninas da pré-escola.

Em 2017, nossa meta era aproximar as famílias da escola, compartilhando nas redes sociais as narrativas, convidando a comunidade e fazendo a cobertura dos eventos. Neste primeiro ano cerca de trinta crianças, divididas em três grupos, participaram do projeto. A grande dificuldade neste ano era relacionada a formação. Duas professoras que vieram fazer parte do projeto queixaram-se da falta de formação por parte da rede municipal naquele ano. Por mais que fosse voltado para o Ensino Fundamental, as oficinas e cursos do Núcleo de Educomunicação eram pensados para o educador, que poderia compartilhar com seus alunos ou complementar seu próprio aprendizado. Com isso, uma das professoras desistiu do projeto, dizendo ser este o principal motivo, além da escassez de equipamentos necessários para registrar os trabalhos e realizar as coberturas dos eventos.

Foram realizadas coberturas de eventos internos, um externo e reorganizamos as páginas da Imprensa Mirim⁸ e da EMEI Cartola no *Facebook*. As crianças nos ajudaram a fazer chamadas para os eventos da escola, criaram narrativas utilizando algumas técnicas e radiodramaturgia. O projeto foi bem avaliado por as famílias participantes, que sugeriram alguns ajustes e a volta do jornal mural, de 2016.

Em 2018, com quatro turmas, mais de quarenta crianças passaram pela Imprensa Mirim, no contraturno de aula. Conseguimos atingir mais de 10% dos pequenos matriculados na instituição, com representantes de nove das dez turmas.

Com um estudo mais aprofundado em Educomunicação, por meio de pesquisas e algumas formações, nossos esforços atuais são em buscar não somente o protagonismo infantil, mas o sentimento de pertencimento do espaço público e uma maior valorização dos fazeres infantis por parte das famílias, que por conta de trabalho ou outras questões, participam pouco do cotidiano da escola.

8 <http://www.facebook.com/imprensamirim>

Neste ano, foram criados os primeiros roteiros de atividades educacionais. Assim, a partir da exploração de uma mídia, os pequenos trabalham a linguagem verbal, a criatividade, o trabalho em grupo e discutimos sobre como melhorar e valorizar o espaço público, lutando por melhorias.

Os pequenos visitaram todos os espaços da escola, conversaram com educadores e colaboradores, conheceram a história da fotografia, registram os projetos e as práticas, criaram narrativas com técnicas como *stopmotion*, fantoches, vídeos de curtíssima duração, reportagens de temas que envolvem a rotina da escola, jornal impresso e radiodramaturgia.

Em sala de aula, foi preciso compartilhar estes fazeres e enxergar atividades que valorizam a autoria e o protagonismo dos pequenos, articulando eixos de aprendizagem como artes visuais, natureza e sociedade, linguagens e identidade. Nos anos de 2017 e 2018, o grupo 5C (35 crianças), divididos em cinco equipes, recontaram histórias de contos de fadas clássicos baseados em uma região do país que haviam estudado anteriormente.

No ano seguinte, como Grupo 6C, os pequenos compartilharam seus recontos por meio de dramatização e fizeram campanha para a escolha da melhor história criada pelas equipes. Após dias de campanha, inspirados nas eleições gerais, os pequenos com seus “títulos eleitorais” escolheram por votação num software que simula uma urna eletrônica, a história *“Branca de Neve: uma aventura na região Sudeste”*. Assim como nos outros contos, cada criança assumiu um papel na história e construiu sua trajetória com ajuda dos colegas.

A história foi recontada por meio de “radionovela” por uma das equipes da Imprensa Mirim e bastante apreciada por todos da turma, mostrando a integração entre projetos da sala de aula e do contraturno nesta classe.

Outro trabalho que chamou a atenção foi o *“Telejornal da Imprensa Mirim: Reforma da escola”*⁹. Uma atividade em conjunto de crianças participantes do projeto do contraturno com outras da turma que percorreram a escola em busca do que necessitava de reforma. Tiveram a oportunidade de exibir o vídeo na reunião de Conselho de Escola de agosto de 2018, com a presença da Diretora

9 <https://youtu.be/9IGhQww7iWM>

Regional de Educação de Campo Limpo. A participação das crianças do Grupo 6C -2018 na reunião foi um marco para nossa unidade, na tentativa de valorizar o espaço público.

Com isso, trazemos aqui um pouco dos esforços que rodearam tanto a trajetória como professora de infância, quanto da escola em dar luz às vozes dos pequenos, dentro de uma perspectiva educadora. Ainda estamos aprendendo com os pequenos e muitas aprendizagens ainda teremos pela frente, em coautoria, coletivamente.

As interações

As interações possibilitam que as crianças sejam protagonistas na construção das aprendizagens. As experiências que rodearam este relato remeteram a constantes reflexões acerca da exploração da linguagem oral por meio da prática educadora.

Ao longo deste trajeto, o ponto principal de observação era como aconteciam as interações criança-criança, criança-adulto, buscando entender suas particularidades dentro das propostas trabalhadas e melhorar as interações nos diferentes espaços da escola.

A tecnologia faz parte da vida e das brincadeiras das crianças. Nos jogos simbólicos, utilizam sucata imitando recursos tecnológicos, compartilham *notebooks* e *tablets* de brinquedo com colegas no dia do brinquedo. Assim, trazer as TIC de modo significativo para a sala de aula foi, a princípio, forma de criar um ambiente de diálogo, interação e participação.

Nos primeiros trabalhos, o foco ainda era a mídia, utilizá-la de forma significativa, na criação dos conteúdos. A partir do momento que surgem os primeiros questionamentos por parte das crianças, criou-se um movimento de diálogo, que se estendeu até a segunda fase da Rádio Cartola. Nos atentamos aos detalhes e interações dos pequenos, que se organizavam em falas, posturas e mostrando para nós como enxergavam produtos midiáticos.

O senso de curiosidade e investigação, preconizado por Freire (1996), contribuiu na construção de uma jornada baseada na participação coletiva, tanto nas atividades em pequenos grupos, quanto nas fases da Rádio Cartola e da Imprensa

Mirim. Enquanto tinham abertura para participação, as crianças se mostraram ativas e interagem trazendo sugestões de músicas, anedotas, parlendas.

A partir do momento que conteúdos deixaram de ser escolhas suas, ouvir sua própria voz nos programas rádio, ver sua imagem em vídeos passou a ser a maior motivação dos pequenos, apenas para mostrar aos colegas que estava lá, mas não tinha auxiliado na produção.

Ao voltar aos primórdios dos projetos e criarmos ambientes que as crianças participem das interações orais, favorecemos o desenvolvimento da linguagem e das habilidades comunicativas, observando um maior diálogo entre eles, principalmente na resolução de conflitos. Apareceram líderes apaziguadores, que buscavam interferir nos desentendimentos de forma positiva. Assim, a argumentação, o relato e a descrição começaram a denotar os ganhos na organização das ideias e nas competências linguísticas.

Cabe lembrar, que entraves como falta de formação, de materiais, equipamentos e de empatia da gestão em relação aos projetos, desmotivaram alguns professores e são itens que prejudicaram a consagração de algumas experiências. Contudo, o “Bichodário Virtual” foi propulsor para a idealização de ações voltadas a educomunicação, principalmente por estar articulada ao conteúdo, buscar a participação das famílias, exercer a democracia e encadear turmas de diferentes horários no mesmo objetivo.

Começamos a entender que atividades envolvendo a Educomunicação não precisam, necessariamente, do uso dos recursos tecnológicos, tampouco ter apenas conhecimento técnico. Compreendemos que os processos comunicativos acontecem a todo tempo e que as vozes infantis também devem ser legitimadas. De acordo com Vygotsky (1998), é no momento da interação com o outro que a criança desenvolve a oralidade. Partindo do princípio que a ação comunicativa tem um objetivo, enxergamos o quanto foi necessário acompanhar o desenvolvimento da oralidade infantil nas diferentes situações vivenciadas.

Assim, certificamos a importância das vozes infantis. A cada questionamento, contribuição, apaziguamento de conflitos, os pequenos foram nos mostrando o quanto é desejável e imprescindível para a formação do diálogo, em que crian-

ças e adultos, numa relação de horizontalidade podem construir novos conhecimentos e experiências.

O Protagonismo

Propiciar o trabalho colaborativo por meio do protagonismo das crianças nas diferentes etapas da produção nos projetos faz com que se sintam parte do processo e demonstrem sua visão sobre as experiências, ficando envolvidas na aprendizagem.

Como citado nas interações, a voz infantil foram cruciais na determinação dos rumos dos projetos e dos processos comunicativos. Nessa relação dialógica, o planejamento das ações foi deixando de ser construído para as crianças, mas com elas. Tudo isso numa evolução que abrange a coautoria e participação, transformando a ação educativa.

Um vídeo de curtíssima duração, do grupo X3 da Imprensa Mirim 2018, foi totalmente roteirizado por seis crianças, que fizeram a sua “Viagem ao Arco-íris”¹⁰ inspirados no filme “*Viagem à lua*” de Georges Méliès. Dias depois num evento, parte da equipe viu a pintura de uma cena do filme: “*Prô, vem ver, a lua do Méliès foi pintada ali, empresta o celular pra tirar uma foto?!*”

O “nascimento” da Imprensa Mirim começou a nos levar a percorrer os caminhos de uma prática educacional, voltada ao diálogo, ao protagonismo e buscando o sentimento de pertencimento do espaço público. Participar da reunião do Conselho de Escola foi um momento importante para nossos pequenos. Estavam ansiosos em mostrar o vídeo e ao se apresentarem para os presentes, duas crianças erraram até o nome, iniciando a fala com “*Quero saber quando vão arrumar nossa escola*” e “*Eu tirei as fotos das coisas quebradas.*”

Neste trabalho, nos emocionou a fala espontânea ao final de uma das crianças no vídeo, reivindicando a reforma “*(...) tem que consertar tudo a escola, porque a gente tem que estudar nessa escola muito ótima.*” e na sequência a colega completa: “*Tem que ficar bonita, arrumar as coisas.*” Dois meses depois, du-

10 <https://www.youtube.com/watch?v=oA6Y3lcVV7E&t=3s>

rante a refeição, uma criança do grupo ficou alguns minutos distraída, olhando para cima, após veio correndo e disse: *“Prô, arrumaram o teto!”*.

A partir das práticas educacionais, cada vez mais, nossos pequenos vão assumindo a responsabilidade em construir conjuntamente e criar uma relação de pertencimento ao grupo e ao espaço da escola.

Resultados

Os resultados provenientes do trabalho com a Educomunicação na infância vão além do desenvolvimento das capacidades de expressão, comunicação, trabalho cooperativo, colaborativo e o protagonismo.

Os pequenos, a cada dia, vão ampliando suas habilidades orais e por meio do debate, exposição, narração e escuta atenta, participam democraticamente no processo de aprendizagem, que vai de encontro ao que cita Vygotsky (1998) e Freire (1996).

Utilizam os recursos midiáticos como telefones celulares, máquinas fotográficas e gravadores de voz de forma mais autônoma, realizando registros segundo seus olhares.

Além disso, observamos o desenvolvimento da organização de ideias e competências linguísticas, argumentando, descrevendo, explicando e relatando em prol ao que acredita e na valorização do seu cotidiano.

Um outro ponto forte, visualizado ao longo da trajetória é o sentimento de pertencimento de grupo e, principalmente, do espaço público. Nossos esforços futuros é conceber suas vozes e autoria na relação com em seus diferentes territórios.

Enquanto educadora de infância, o trabalho com a Educomunicação mostra-se cada vez mais viável, dentro de sala de aula, da escola e fora de seus muros.

Hoje, observamos que as famílias começam a interagir um pouco mais com a escola e canais externos auxiliam nesta propagação dos fazeres infantis.

Nas avaliações dos projetos, vários familiares apontam uma melhora das crianças na oralidade, uma vontade de interagir em mídias sociais e ter seus próprios canais de compartilhamento de vídeos.

Nas autoavaliações, os pequenos denotam os saberes, as curiosidades e as melhorias necessárias: *“Acho que devia ter um palco pra gente se apresentar e um tablet pra gente usar”, “Precisa melhorar o lanche da Imprensa, muito ruim comer só a bolacha seca”*.

Neste caminho também aprendemos que nem todas as crianças despertam o gosto pela Educomunicação, o que por nós tem sido respeitado e conversado com as famílias.

Considerações

Este relato partiu de experiências pessoais, sistematizações a partir de estudos empíricos e toda a prática trouxe diversos avanços no que se refere ao trabalho com a Educomunicação com crianças de quatro e cinco anos de idade. Essas práticas, indiscutivelmente, podem trazer inúmeros benefícios aos pequenos da pré-escola e construir novos caminhos de aprendizagens, dando ânimo para toda e qualquer forma de expressão.

Articular o discurso à prática educ comunicativa na infância é um dos maiores desafios. Dessa forma, sistematizar atividades torna-se fundamental, para que outros educadores de infância possam ter a oportunidade de conhecer e trazer estas práticas para seu cotidiano em sala de aula ou em projetos no contraturno.

Por fim, o trabalho com a educomunicação na infância, com suas adversidades, lutas e conquistas, tem trazido à luz as vozes infantis e que este relato possa servir de inspiração para que mais educadores de infância possam construir contextos educativos baseados no diálogo e no protagonismo, de modo significativo e relevante.

Referências

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

SANTOS, S. S. *Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação Infantil: alinhando o discurso à prática docente*. 2012. 67 f. Monografia (Especialização em Informática na Educação) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

_____. *Narrativas digitais na Educação Infantil: experiências com rádio escolar*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 1. 2014. São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2014. Disponível em: < http://docs.uninove.br/arte/I_CIPPEB/pdf/NARRATIVAS_DIGITAIS.pdf > Acesso em 26 ago. 2018.

SÃO PAULO (cidade). *Orientações curriculares: proposições de expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. *As Mídias no universo infantil: um diálogo possível*. São Paulo, 2008.

SILVA, M. J.; VALIENGO, A. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. In: *Revista Interfaces*. Ano 2. N. 2 out. 2010. Disponível em: < <http://www.revista-revistainterfaces.com.br/downloads/educacao-2/artigo-9.pdf> > Acesso 10 abr. 2015

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001

Sobre a autora

Silvia Silva dos Santos - É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e educadora na Escola Municipal de Educação Infantil Angenor de Oliveira – Cartola, na cidade de São Paulo. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro.

E-mail: profa.silviasantos@hotmail.com

Projeto Educom. rádio: uma prática educativa social

Matheus Henrique Pinheiro Ribeiro

Rosana M. P. B. Schwartz

Educomunicação na América Latina é ação que se desenvolve paulatinamente desde os anos de 1960. É interface entre educação e comunicação, com intuito de contribuir para os processos de ensino/aprendizagem por meio de recursos tecnológicos. Tem comportamento distinto da comunicação direta funcionalista que divide as pessoas entre emissores e receptores.

Na América Latina apareceu em projetos que visavam observar as análises realizadas por crianças sobre o cinema e a produção de audiovisual pela perspectiva dos meninos e meninas. Em 1968, por iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez, foi criado o Plan de Niños - PLAN-DENI, que previa a capacitação de educadores para utilizarem o cinema como ferramenta de ensino em sala de aula. No ano seguinte, a Organização Católica Internacional de Cinema passou a colaborar com o PLAN-DENI ampliando o projeto.

No Brasil, seguindo os protocolos culturais do PLAN-DENI, a prática da educação para as crianças ocorreu por meio do projeto Cineduc, no Rio de

Janeiro. O projeto se estendia aos jovens e adultos através de debates sobre comunicação e educação e temas políticos, em cineclubes. Essas ações contribuíram para que, nos anos 1970, intelectuais, artistas e educadores latino-americanos problematisassem as interferências dos meios de comunicação nas crianças e jovens.

A Educação envolvendo as Mídias, estava carregada da Teoria dos Efeitos, conceito norte-americanos, comportamentalista de receptor e audiência passiva dos sujeitos. As crianças e jovens reforçavam o estudo dos conteúdos tratados em sala de aula pelo professor, com as mídias (cinema, rádio e televisão). Os programas eram selecionados de acordo com o objeto de estudo, as mensagens transmitidas por esses meios. Não se discutiam os processos de produção ou as relações de poder em suas entrelinhas. O que criou resistência do uso dessas ferramentas na educação. Nesse contexto histórico social, cultural e econômico que a Unesco, em 1979, em congresso no México, propõe junto com Ministros da Educação e do Planejamento dos países Latino-Americanos, fortalecer a percepção da validade da comunicação unida à educação. A educação passa a ser elemento privilegiado nas discussões sobre o desenvolvimento geral da região - Projeto Educação na América Latina e Caribe.

Em 1981, em Quito, a Unesco conseguiu deliberar e especificar métodos de usos dos meios de comunicação nas escolas. Em Curitiba, Brasil, Santiago do Chile e Buenos Aires, Argentina, entre 1985 a 1988, foram realizados Seminários Latinoamericanos de Educação e meios de comunicação.

Na década de 1990, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, com apoio do *World Council for Media Education* (sede em Madri) propõem o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação sob a temática "*Multimedia and Education in a Globalized World*".

Roberto Ferguson, destaca que a metodologia empregada deveria instigar a construção coletiva e solidária de conhecimentos - Educomunicação.

Proposta de educação pelo rádio

A relação rádio/educação existe desde a criação do veículo de comunicação no Brasil, nos anos de 1920. Diversas experiências foram realizadas. Edgard

Roquette-Pinto e Henrique Charles Moritze afirmavam que: O rádio possuía o potencial de transmitir notícias aos sujeitos que não sabem ler e também era o mestre de quem não podia ir à escola (TAVARES, 1999, p.8).

Na década de 1920, Sampaio Dória, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira propuseram reformas na educação objetivando implantar uma política nacional de educação. Destacaram a importância do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob responsabilidade do Estado (AZEVEDO, 2001). No furor dessas discussões surgiram emissoras de rádios como a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e a Rádio Educadora de São Paulo.

A Rádio Sociedade criou programas de aulas de história do Brasil, geografia, história natural e de aulas em línguas estrangeiras francês (FEDERICO, 1982). Intelectuais e cientistas, como o físico alemão Albert Einstein e o artista futurista Filippo Tommaso Marinetti, apresentaram algumas ponderações em palestras no veículo de comunicação. A proposta educativa estava conectada aos projetos de nação do período, elevação do nível intelectual e educativo da população (FEDERICO, 1982, p. 48).

Roquette-Pinto publica em 1926, na Revista *Eléctron*, um artigo intitulado “Radioeducação do Brasil”, no qual desvela o projeto dos intelectuais brasileiros de tirar o Brasil da classificação de país atrasado. Esse projeto vislumbrava a criação em todos os Estados de uma radioescola, que englobasse os municípios limítrofes com radioescola municipal (SALGADO, 1946).

Já em São Paulo, a Rádio Educadora de São Paulo, por ordem da Diretoria de Instrução Pública, efetivou uma experiência, colocando um aparelho de rádio receptor no Grupo Escolar Prudente de Moraes. Não obtiveram sucesso, pois a experiência era nova para os educadores encarregados.

Com a Revolução de 1930, a sociedade brasileira passa para uma outra fase, para um novo projeto de Nação Nacional, onde a rádio e a educação se configuram como bases.

A perspectiva educativa pelo rádio exigia regulamentação do veículo de comunicação no Brasil. Em 1936, foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa, por determinação do governo de Getúlio Vargas, e direção de Roquette-Pinto. O Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como ministro Gustavo Ca-

panema estão à frente da Rádio MEC - atual Rádio MEC AM, do Rio de Janeiro - (FEDERICO, 1982, p. 46).

Com o Estado Novo (1937-1945), e intervenção do Departamento de Imprensa e Propaganda DIP, a rádio educativa é controlada e os objetivos do projeto centralizados na formação do civismo e nacionalismo (MOREIRA, 1991).

Assim, os programas específicos de educação só conseguiram efetivação a partir da década de 1950. O curso Universidade no Ar, da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, se destacou por que oferecia instrução em letras, ciências, didática e pedagógica. Em São Paulo, por meio do sistema SENAC e SESC, a radio contribuiu no aperfeiçoamento das leituras das lições, pelos docentes em microfones. O objetivo era atingir a classe operária da capital e do Interior.

Entre os projetos que envolviam rádio e educação, um projeto rejeitado pelo governo, foi o proposto pelo docente, na época, João Ribas da Costa. Ele desejava erradicar o analfabetismo no nordeste brasileiro com o auxílio da rádio. A negativa deveu-se à compreensão de que o ensino da leitura não se realizaria nunca através do rádio, pois exigiria sempre a presença do professor. Em menos de um ano, Geraldo Jañuzzi, sem conhecer o projeto de João Ribas da Costa, implantou um curso de alfabetização de adultos pela emissora ZYM-7, da cidade fluminense de Marquês de Valença e obteve sucesso. (SALGADO, 1946, p.87).

No decorrer dos anos de 1950, cresceram os cursos básicos do Sistema de Rádio Educativo Nacional (SIREN), patrocinados pelo MEC e dirigidos por Ribas Costa. (MOREIRA, 1991, p. 20).

Na década de 1970, o governo federal implantou um projeto que utilizava trinta minutos da programação diária obrigatória, por todas as emissoras, para educação a distância, o Projeto Minerva. Através da Rádio MEC a programação era gerada via Embratel do Rio de Janeiro, para todas as áreas cobertas pela rede de telecomunicações.

Projeto que só foi substituído em fevereiro de 1999, por meio da assinatura de um convênio no Governo Fernando Henrique Cardoso, pelo ministro da Educação, Paulo Renato Souza com a Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque assinou um convênio para veiculação de programas educativos no rádio e na televisão de educação especial e a distância, o Rádio Escola, composto por aulas gravadas pelo professor – com aulas de alfabetização, exercícios e discussões, pelo aluno – com cantorias de viola, para territorializar sua origem geográfica no contexto da cultura popular e pelo radialista – com 60 programas, com três minutos cada, para as emissoras de rádio interessadas em veiculá-los. Na atualidade, a experiência que se destaca é o projeto Educom.rádio: educação pela onda do rádio.

Educomunicação e Educação Midiática

Na educomunicação, o processo comunicativo é compreendido como um direito humano, que está ainda mais acessível a todos por contar com um suporte barato hoje em dia. A relação entre comunicação e educação se caracteriza pelo espaço comum entre elas, na qual a comunicação oferece recursos e processos para educação.

A educomunicação sistematiza os conhecimentos buscando uma educação para a mídia e a recepção crítica das informações. O direito à comunicação é universal, e a Educomunicação proporciona o manejo e a reflexão sobre os meios e sua produção. Ela tem por objetivo “empoderar” as crianças para se desenvolverem não apenas na linguagem escrita, mas também na visual, oral e digital. Como resultado este trabalho pôde observar melhora no aprendizado e envolvimento dos discentes em múltiplos aspectos, sociabilidade, trabalho em equipe, inclusive com relação aos conteúdos formais dos componentes curriculares.

A pesquisa constatou que Educomunicação se faz presente na escola em três níveis distintos. O primeiro, lúdico, no qual a criança começa a dominar os equipamentos por meio de oficinas. Fase compreendida por elas como brincadeira, distração, não obstante, apresentando grande fator motivador. Depois, a fase pedagógica, quando passam a dominar as linguagens, que podem ser usadas para a transmissão de conteúdos formais, auxiliando no ensino de geografia, história, português, matemática, entre outras disciplinas. E o terceiro momen-

to, quando a educomunicação começa a propor ações concretas comportamentais no ambiente escolar, doméstico e na comunidade ao redor. Segundo, relatos obtidos por meio, de entrevistas, pelo método da história oral, ela aumenta o protagonismo de professores e alunos com ações voltadas às questões relativas à cidadania.

As ponderações de Davadoss, na perspectiva educ comunicativa, ultrapassou as problematizações com relação à mídia e educação para adentrar no campo da cultura. Tratou da formação do conceito, que pressupõe independência epistemológica de ação, uma vez que busca sua sustentação na interface dialógico prática da Educação e da Comunicação em prol das transformações sociais e direito universal de expressão e comunicação. Não obstante, pergunta-se: como levar a educomunicação para o currículo escolar?

Para responder, o projeto existente desde 2001, de formação de professores da prefeitura de São Paulo, abre possibilidade para a implantação da educomunicação. Docentes recebem um adicional salarial e reforço de aprendizagem fornecido por especialistas em educomunicação para derrubar barreiras com relação à metodologia. No estado do Mato Grosso, em parceria com a Secretaria de Educação, Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC), as ações promovem atividades relacionadas à sustentabilidade. Prática com cerca de 25 mil jovens de todo o país.

A educomunicação se faz presente em muitos estabelecimentos, inclusive em estabelecimentos de ensino particulares, como no Colégio Presbiteriano Mackenzie. Dessa forma, esta pesquisa observou, o conceito de educomunicação sendo legitimado. Existem ainda, três cursos de graduação nessa área, na Universidade de São Paulo – USP, na Universidade Federal de Campina Grande e na Universidade Estadual de Santa Catarina.

Além disso, uma série de leis municipais está sendo criada em favor da sua aplicação prática em vários estabelecimentos de ensino.

Com relação à prática pedagógica, educação, percebe-se ganho no que diz respeito à autonomia no manejo das tecnologias e na inserção de temas como educação ambiental. O desafio é garantir a formação continuada de docentes e discentes. O Ministério da Educação e Cultura – MEC, fornece curso à distância

para 100 mil pessoas interessadas - “Mídia na Educação”. Contudo, ainda se percebe a carência pujante de discussão entre educadores e comunicadores sobre temas e objetivos comuns.

O rádio na escola como política pública em São Paulo

O sucesso dos projetos e das discussões aqui expostas encaminhou o debate para o Educom.rádio. O vereador Carlos Neder do Partido dos Trabalhadores – PT, apresentou à Câmara Municipal de São Paulo, um projeto de lei destinado a garantir a continuidade dos programas de educação e ampliou sua abrangência. Também, a lei, sancionada pela Prefeita Marta Suplicy, em dezembro de 2004, e regulamentada pelo Prefeito José Serra, em agosto de 2005, estabeleceu a obrigatoriedade da promoção da linguagem radiofônica nas atividades implementadas por Secretarias como as da Cultura, Saúde, Meio Ambiente e Educação. Nesse sentido, a “Lei Educom – Educação pelas Ondas do Rádio” definiu como meta para a cidade de São Paulo: o desenvolvimento da radiodifusão restrita e comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, no âmbito da administração municipal; o incentivo às atividades de rádio e de televisão comunitária em escolas e centros culturais, bem como nas dependências de Secretarias como a da Saúde, Cultura, Esporte, Meio Ambiente e Educação.

Ressalta-se que a Lei Educom não versa apenas sobre o rádio, mas o privilegia entre as tecnologias de difusão de informações. Por outro lado, não fala da radiodifusão aberta, comercial ou educativa, mas de um tipo diferente de uso dos recursos midiáticos: o uso educacional. Para a lei, “uso educacional” é aquele planejado para ampliar as habilidades e competências comunicativas das pessoas de forma a “favorecer a expressão de todos os membros da comunidade”.¹

1 Lei Educom - nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, que institui o Programa EDUCOM – Educação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. MARTA SUPPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 16 de dezembro de 2004, decretou e eu promulgo a seguinte lei: Art.

1º Fica instituído o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, no âmbito da Administração Municipal.

§ 1º Para os fins da presente lei, entende-se por educomunicação o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos.

§ 2º Visa o Programa instituído por esta lei ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, exalunos e demais membros da comunidade do entorno.

§ 3º O Programa de que trata esta lei e o conceito de educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio, mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania.

Art. 2º Os objetivos do Programa são:

I - desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal; II - incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos, nos termos da legislação vigente; III - capacitar, em atividades de educomunicação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do Município, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos, assim como professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar; IV - incentivar atividades de educomunicação relacionadas à introdução dos recursos da comunicação e da informação nos espaços públicos e privados voltados à educação e à cultura; V - capacitar os servidores públicos municipais em atividades de educomunicação; VI - incorporar, na prática pedagógica, a relação da comunicação com os eixos temáticos previstos nos parâmetros curriculares; VII - apoiar a prática da educomunicação nas ações intersetoriais, em especial nas áreas de educação, cultura, saúde, esporte e meio ambiente, no âmbito das diversas Secretarias e órgãos municipais, bem como das Subprefeituras; VIII - desenvolver ações de cidadania no campo da educomunicação dirigidas a crianças e adolescentes; IX - aumentar o vínculo estabelecido entre os equipamentos públicos e a comunidade, nas ações de prevenção de violência e de promoção da paz, através do uso de recursos tecnológicos que facilitem a expressão e a comunicação.

Experiência e Prática: Projeto Educom.rádio

Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, contratou um curso de extensão para seus professores chamado Educom.rádio: educomunicação pelas ondas do rádio. O curso foi dividido em módulos de 36 horas cada e foi implantado em 455 escolas municipais do ensino fundamental (EMEF).

Foram divididos em 12 encontros de 8 horas, que aconteciam aos sábados em escolas pré-selecionadas dentre todas, conhecidas como escolas-pólo.

Art. 3º Para implementar o Programa instituído por esta lei, caberá ao Poder Executivo a constituição de um Comitê Gestor, cuja composição e competências específicas serão definidas em decreto.

§ 1º Fica assegurada a participação no Comitê Gestor das diversas Secretarias afetas ao programa, de representantes de universidades que desenvolvam pesquisas e práticas de educomunicação, de grêmios estudantis das escolas municipais e demais entidades representativas da comunidade escolar, do Sindicato dos Jornalistas, do Sindicato dos Radialistas e de entidades voltadas ao desenvolvimento da prática da comunicação educativa.

§ 2º A composição do Comitê Gestor deverá observar a paridade entre a representação da sociedade civil com relação aos demais segmentos.

Art. 4º Fica autorizado o aporte de recursos de instituições públicas ou privadas, interessadas em financiar o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio.

Art. 5º As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 6º Esta lei será regulamentada no prazo de 60 (sessenta) dias, contados de sua publicação.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 28 de dezembro de 2004, 451º da fundação de São Paulo. MARTA SUPPLY, PREFEITA. LUIZ TARCÍSIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos LUÍS CARLOS FERNANDES AFONSO, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico. MARIA APARECIDA PEREZ, Secretária Municipal de Educação. CELSO FRATESCHI, Secretário Municipal de Cultura.

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 28 de dezembro de 2004. RUI GÖTHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal. Publicado no DOM n. 243, de 29/12/2004 p. 1.

Inicialmente, foram abertas vagas para participarem de cada encontro 13 professores / funcionários, 10 alunos e 2 membros da comunidade local. Com o passar do tempo, mais e mais pessoas foram aderindo aos cursos, que eram ministrados por professores da USP ou de organizações com ideais similares, via palestras e debates para os adultos, com os seguintes temas: Linguagens da Comunicação; Escolas, Meios de Comunicação e Mediações Culturais; Práticas Educomunicativas; Política de Comunicação e Participação Popular; Subjetividade e Educomunicação, Pluralidade Cultural e Comunicação; Protagonismo Juvenil e Comunicação; Meio Ambiente e Comunicação; Saúde e Comunicação. Ao mesmo tempo, os mesmos temas foram introduzidos aos estudantes, mas em forma de atividades. Para isso, foram contratadas equipes de mediadores, formados pelo NCE, para auxiliarem os alunos em todo o processo.

As oficinas reuniam jovens e adultos trabalhando em conjunto na produção dos programas, roteiros, mapas narrativos e vinhetas em espaços privilegiados de discussão e reinterpretação de práticas pedagógicas tradicionais, que opõem a hierarquia adultos x jovens ou professores x alunos. Durante o período do Educom.rádio, todas as escolas participantes receberam um equipamento de rádio, com o propósito e objetivo de ficarem fixos em tais e que rádios comunitárias fossem instaladas no ambiente escolar após o término do projeto.

Foram superados limites de um curso de formação tradicional, pois uniu dois vértices: a prevenção da violência dentro do ambiente escolar e a implantação da linha teórica/metodológica levada a cabo pelo NCE enquanto núcleo de pesquisa (e extensão) quem iniciou em 1996 analisando a inter-relação entre os campos da comunicação e educação, para operar o campo da educomunicação, que foi o fio condutor do projeto Educom.rádio.

Relato teórico-prático de experiência.

O pesquisador Matheus Henrique Pinheiro Ribeiro, convidado pela Prof. Dra. Rose Mara Pinheiro a conhecer e trabalhar em um projeto da Escola de Comunicação e Arte, ECA, da USP em parceria com a prefeitura da cidade de São Paulo iniciou seu aprendizado prático teórico sobre Educomunicação – Educom. Rádio, como integrante da equipe de mediadores, monitores, de alunos em um dos núcleos selecionados para fazer parte do Educom.Rádio.

Segundo seus registros, o projeto tinha como meta atingir pais, membros da comunidade e alunos de escolas públicas das periferias do município da cidade de São Paulo, fundamentalmente em regiões onde os índices de violência cresciam dentro e nas redondezas dessas escolas.

Percorreu a região e iniciou o processo de criação dos seus mapas narrativos, segundo sua percepção. Registrou, cartografou e mapeou. Escolheu trabalhar com o meio de comunicação, rádio. Acreditava que a ferramenta despertava a criatividade, incentivava o trabalho em equipe, desenvolvia a oralidade e a expressão corporal dos envolvidos.

Sem possuir formação pedagógica, descreveu as ações do projeto Educom.Rádio, como construtor de metodologia descontraída e diferente da que conhecia ou esteve envolvido até o momento.

Observou a prática das crianças em criar mapas narrativos, desenhados à mão, sobre o bairro em que habitavam, lugares que traziam emoções diversas, e o que gostaria de falar nos programas de Rádio. A cartografia serviu para a concepções dos roteiros dos programas na rádio. Toda a criação deveria ser desenvolvida pelas próprias crianças. Uma vez protagonistas, múltiplos temas surgiam, desde problemas do bairro em que habitavam, falta de infraestrutura, até o temor à violência.

Observou-se que o Educom.Rádio constrói o conceito de participação, experiência: todos os envolvidos atuam, ou como produtores dos programas, ou como radialistas, ou como ouvintes. A formulação de pautas e as discussões durante a veiculação dos programas promoveu o desejo de sistematização, organização e conhecimento sobre o que se falava; os programas foram pensados de acordo com o interesse dos alunos e dos integrantes da comunidade e para uma boa transmissão, perceberam a necessidade de aprofundamento sobre as temáticas e a elaboração de roteiros. Um aprendizado social adquirido pela experiência e vivência.

As experiências colaborativas de produção midiática sustentaram o projeto, numa perspectiva crítica e criativa das mídias.

Um dos aspectos que diferencia esta experiência de demais, criadas em escolas ou comunidades é que está de fato trouxe o protagonismo dos envolvidos.

Pôde ser notado a demanda por programas de cunho formativo e de promoção à participação. Em formas de debates, programas humorísticos, jornalísticos e musicais, os problemas do território físico e social da região se fizeram presentes. Questões sobre Educação, Lazer, Cultura, Saúde, Esportes e Políticas Públicas compuseram as pautas.

Não obstante, dificuldades foram encontradas, entre as elas, a resistência inicial de algumas crianças, devido a dificuldade em se comunicar através de um microfone conectado à um aparelho e, ao pouco domínio técnico quanto ao funcionamento de um programa de rádio. Tais empecilhos foram superados pelas ações das próprias crianças: a primeira por meio de levantamentos dos temas que desejavam discutir, a exposição dos assuntos via rodas de conversas, desenhos dos mapas narrativos e contações de histórias. O acompanhamento da produção e transmissão dos programas de rádio, por especialistas que conhecem as técnicas, antecedendo ao início das atividades na rádio, também, colaboraram para que as dificuldades fossem superadas.

Considera-se que o projeto conseguiu produzir conteúdo midiático em processo de emancipação crítica. Os envolvidos com a produção dessa experiência criaram aproximação crítica com o meio de comunicação rádio. As crianças à medida que criavam seus programas, com novos conteúdos sociais, culturais, políticos e econômicos se dedicaram mais aos estudos teóricos das temáticas, segundo relatos dos docentes.

Isto posto, este artigo, a partir da observação/participativa do pesquisador Matheus, considerou que a experiência, a elaboração dos programas pelas próprias crianças, o projeto em si, como uma experiência educadora social. Construtora não só do espírito colaborativo entre os agentes que trabalharam com Educação/Midiática/Rádio, mas, também sobre a necessidade premente de se pensar e discutir na academia a relevância da Educom.Rádio para os processos educacionais contemporâneos.

Referências

AGUIRRE, Jesús María; BISBAL, Marcelino. *la ideología como mensaje y masaje*. Caracas: Monte Avila Editores, 1981.

ALVES, Patrícia Horta. *Educomunicação: a experiência do núcleo de Comunicação e Educação*. Mestrado, ECA-USP, 2002.

BELLONI, M.L. *o que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BORDENAVE, Juan Diaz; CARVALHO, Horácio Martins de.

Comunicação e planejamento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRUNI, Isabella. *l'Educomunizzazione brasiliana sulle onde della radio. Analisi di Caso*. Roma: Università La Sapienza, 2010.

BUCKINGHAM, David. *Watching media learning. making Sense of media Education*. Londres: Falmer, 1990.

CANCLINI, Néstor. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

CITELLI, Adilson Odaír; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação – construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 201

COSTA, João Ribas. *Educação fundamental pelo rádio: alfabetização de adultos e cultura popular por meio de sistemas radiofônicos e recepção organizada*. São Paulo: Empresa Gráfica Editora Guia Fiscal, 1956

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. *História da comunicação: rádio e TV no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982. FERRARETTO, Luiz Artur. *Rádio: o veículo, a história e a técnica*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001. GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Rádio Escola*. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2006. MOREIRA, Sonia Virgínia. *O rádio no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., 1991.

PICHETTE, Michel (Org.). *Vivre avec les médias: ça s'apprend ! Québec/Montreal : Centrale de l'enseignement du Québec ; Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montreal*, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. *Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativo*. Revista USP, São Paulo, nº 56, dez. 2002-fev. 2003, p. 10-15.

SALGADO, Álvaro. A radiodifusão educativa no Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SCHWARTZ, Rosana.M.P.B. Mulheres de Fé, São Paulo, Exopressão e Arte, 2010.

TAVARES, Reynaldo. Histórias que o rádio não contou: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil. 2ª ed. Ed. Harbra, 1999.

Sobre os autores

Matheus Henrique Pinheiro Ribeiro - Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Rosana M. P. B. Schwartz - Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

O “Twitter” como rede social na mediação dialógica entre alunos e professores

Larissa Barreiros Gomes
Gislene Evangelista Rangel

Introdução

A revolução tecnológica apresentada por Castells (2003) é um feito recente, mas que aconteceu numa velocidade nunca visto antes. Em poucos anos, vimos as novas tecnologias de informação e comunicação – NTIC’s – invadirem nosso dia a dia das mais variadas maneiras e alcances. É indiscutível a sua atuação e influência na vida das pessoas, refletindo na maneira como nos comunicamos, como nos comportamos, como estabelecemos relações, como enxergamos o mundo e como aprendemos. E essa influência toma proporções ainda maiores quando voltamos o nosso olhar para as crianças e os jovens que já nasceram inseridos nesse mundo digital. A linguagem, os saberes e as relações vão sendo recriadas e ressignificadas a todo tempo através da internet que é uma grande rede que conecta o mundo todo, transmitindo a ideia de que tudo e todos

estão ligados entre si. As relações humanas passam então a serem mais dinâmicas e horizontais, por não haver no ciberespaço distâncias físicas e sociais.

A partir de então a escola passa a ter a necessidade de se reconfigurar e se inserir em uma realidade linear do fácil acesso a informação e de alunos cada vez mais independentes ao construir seus saberes. Apesar disso, há uma desajuste na relação entre escola e tecnologias digitais, conforme resultado de um estudo desenvolvido por Evangelista e Sales (2016). O estudo aponta que “embora a intensa relação das pessoas com as tecnologias digitais se constitua como uma expressão da contemporaneidade, há um descompasso, um desajuste na relação entre o currículo escolar e as tecnologias digitais” (EVANGELISTA, SALES, 2016, p. 1107)

Esses fatos colocam a escola diante da necessidade de se reconfigurar. Essa necessidade fica ainda mais evidente quando observamos a relação juventude-escola e a crise que a mesma está passando. Dayrell (2007, p.1106) aponta que “Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária”. Para compreender e buscar solucionar essa crise, o primeiro passo é compreender os sujeitos que protagonizam essa relação, observando o papel dos jovens e da escola.

Diante do cenário apresentado, esta pesquisa teve por objetivo intervir nessa relação, utilizando o twitter como uma possibilidade de tornar mais próximo esse diálogo. A partir da análise da empiria, o argumento aqui desenvolvido é que explorar os recursos tecnológicos, para muitos é visto como um vilão na sala de aula, pode se tornar um grande aliado dos professores e uma ferramenta motivadora para os alunos, tornando a experiência da aprendizagem mais dinâmica, facilitada e enriquecedora.

A pesquisa se deu como um projeto de intervenção a partir do conceito de pesquisa-ação apresentado por Thiollent (2005), com a proposta de inserir as tecnologias na sala de aula. Uma metodologia que não descarta a teoria e que leva o pesquisador a sair do âmbito da análise e se colocar efetivamente em campo, propondo, intervindo e se relacionando com os pesquisados e a proposta. Para

absorver as NTIC’s em sala de aula, foi proposto que alunos criassem perfis no twitter e ali fossem feitas postagens a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula. Para este artigo trago a análise das postagens mais focada no uso do Twitter dentro da sala de aula como um mediador que facilita a relação dialógica em busca de uma educação mais libertadora, crítica e, principalmente, em tratando-se de ensino médio, que reconheça o jovem como protagonista da sua história, da construção do seu conhecimento e com autonomia para dar seus próprios passos.

Metodologia

Para Lewin (1978, p. 216), pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa de ação, uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social e pesquisa que leva à ação social”. Ele apresenta como objetivo dessa pesquisa a busca pela resolução do problema além de somente uma investigação teórica. É importante salientar que não se descarta aqui a importância da teoria, mas a base dessa metodologia é que a pesquisa possa sair do universo teórico, das análises e efetivamente vá a campo para propor transformações a realidade. Para isso é necessário que haja a participação efetiva dos pesquisadores e das pessoas ou grupos envolvidos no problema proposto como alvo de intervenção. Michel Thiollent define que:

(...) pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p.16)

Os pesquisadores desempenham um papel ativo na resolução dos problemas, no acompanhamento e na avaliação dos resultados.

A intervenção que resultou neste artigo se realizou no Centro Educacional Ferreira D’Almeida, com a turma de primeira série do Ensino Médio e a professora Cláudia Franco que leciona história. Destaco aqui que essa é uma escola particular inserida num bairro do subúrbio do Rio de Janeiro, onde, em sua maioria,

a realidade dos alunos é de emergentes e por esse motivo ainda esbarram em dificuldades quando se trata de viver sua condição juvenil, tendo um acesso ainda um pouco limitado as tecnologias e encontrando nelas o seu espaço de lazer e de construção das suas relações sociais.

Como os resultados esperados foram observados no ciberespaço, então utilizei mais uma metodologia de pesquisa denominada Netnografia, também conhecida como etnografia virtual, é o método utilizado para observar as comunidades presentes na internet, porém o pesquisador sai de uma postura passiva de observação desengajada e passa a ser um participante ativo (Hine, 2004). Como tem sua origem na etnografia, as duas possuem a característica comum de que o pesquisador mergulha no grupo a ser estudado, inclusive nas suas subjetividades, para então falar sobre ele. No entanto, existe uma diferença importante entre as duas que é a questão do espaço, onde a primeira é aplicada em um espaço físico, enquanto a netnografia está alocada no ciberespaço.

As redes sociais - na internet - são as comunidades online que proporcionam uma interação entre seus membros, porém ainda que haja um conceito geral, elas funcionam de maneiras diversas e para compreendermos melhor as postagens é necessário observar como o twitter funciona: uma rede social que é uma espécie de pequeno blog onde os usuários têm até 140 caracteres para escrever sobre qualquer assunto. O twitter atrai os alunos pela facilidade e rapidez das postagens.

Os chamados "*twettes*" são esses pequenos textos postados que aparecem no perfil do usuário e para aqueles que o seguem. Para começar a acompanhar as atualizações do usuário, basta clicar em "*follow*" logo abaixo da imagem dele. Foi acordado com os alunos que eles se seguiriam entre si para que todos acompanhassem todas as atualizações e pudessem interagir, além de mim, que também os seguiria apenas como espectadora e posteriormente tirar o *print* dos *twettes*.

Para falar com alguém no Twitter e esta pessoa saber que estão falando com ela, é necessário colocar um @ seguido do nome do usuário. Se o usuário gostou da "*twittada*" de alguém e também quer reproduzir no seu perfil, basta

colocar um RT¹ (significa “Retwitter”) na frente do texto e dizer de quem são as palavras usando um @usuário. Outra ferramenta disponível é a chamada “DM –direct message” pela qual os usuários que se seguem podem conversar de forma privada por uma janela de conversa.

Foi então que se iniciou a fase de aplicação da proposta de intervenção, trabalhando o conteúdo a respeito da cultura, costumes e fatos históricos no século do Ouro (XVIII), seguindo as seguintes etapas:

Etapas 1. Os alunos criaram um perfil no twitter para personagens jovens que viveram naquela época, idealizado por eles. Inicialmente, a proposta da pesquisadora era que a rede social utilizada fosse o facebook, mas os alunos pediram que fosse utilizado o twitter porque, além dos gostos pessoais, esta rede social era de mais fácil manuseio para todos. Respeitando a autonomia dos pesquisados, e em especial o protagonismo juvenil defendido nessa pesquisa, a pesquisadora optou por atender essa demanda dos alunos.

Etapas 2. Em seguida deveriam buscar características na internet, como: tipos de experiências que os jovens daquele século tinham, problemáticas que eles partilhavam na rede social, entre outros. Alguns dos perfis criados pelos alunos representavam jovens filhos de escravos, outros filhos dos senhores de engenho e outros filhos de escravos que conseguiram alforria, e nesse momento mais uma vez a autonomia esteve nas mãos dos alunos. Por esse motivo, a pesquisadora e a própria professora não tiveram controle sobre quais e quantos personagens eles criaram.

Etapas 3. Durante uma semana os alunos tiveram que atualizar seus perfis, acompanharam os outros personagens e interagiram: curtindo, conversando, comentando e respondendo os twittes dos seus colegas.

1 RT é a abreviação para de “ReTweet” que significa replicar algo que foi escrito. RT no twitter significa que a pessoa copiou, repetiu o texto que outra já tinha escrito, mas parecendo os devidos créditos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/rt-no-twitter/> Acessado em: 18/05/2018

Etapa 4. Após essa semana de interação a professora promoveu uma roda de conversa sobre o tema, as dificuldades e novidades que os alunos encontraram. E finalizou com um fechamento sobre o conteúdo trabalhado.

Para concluir a intervenção e passar para a análise dos dados e experiências coletadas, foi realizada uma nova entrevista estruturada com os alunos sobre como foi a percepção deles a respeito desse trabalho.

Análise de campo

Antes de iniciar a intervenção que utilizou o Twitter, os alunos foram entrevistados para que fosse possível uma maior compreensão das suas relações como a escola, os professores e o sistema de ensino propriamente dito. Em tratando-se da estrutura física do colégio, os alunos foram unânimes nas entrevistas em salientar que gostam da escola, mas que veem que algumas mudanças precisam ser feitas principalmente no sentido de trazê-la mais para a realidade dos dias atuais e juvenis. Essas afirmações salientam a ideia trazida por Spósito (2003, p.19 e 20) quando defende que é preciso compreendermos os espaços não escolares porque o aluno quer trazer para dentro das intuições referências da sociedade que o cerca e das relações que estabelece. Ele vive/busca viver sua condição juvenil, na qual também está inserido o uso das tecnologias, em todos os espaços que ocupa e a escola está incluída nessa dinâmica.

Já na relação aluno - professor, as respostas dos alunos nas entrevistas também se mostraram muito próximas umas das outras, a percepção das relações que eles estabelecem e as que desejam estabelecer são as mesmas e o destaque que eles dão àqueles professores que os dão liberdade e legitimam suas opiniões e experiências. Juarez Dayrell (2007), ao analisar essa dinâmica entre discentes e docentes nos traz à tona a reflexão sobre as relações de poder presente nas escolas ao afirmar que “Vem ocorrendo uma mudança significativa nessa relação, principalmente na questão da autoridade, onde os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia.” (Dayrell, 2007. P. 1121)

Sob o contexto dessas entrevistas que ficou evidente a urgência com que o protagonismo juvenil precisa ser aderido à sala de aula e isso passou a ser um fator

fundamental no objetivo dessa pesquisa, enfatizando de que maneira as tecnologias usadas como ferramentas no processo ensino-aprendizagem podem dar essa autonomia aos alunos.

Ao mudarmos nosso olhar para a perspectiva do olhar desse jovem que hoje compõe o Ensino Médio somos capazes de perceber que anseia mesmo por uma reforma, mas uma reforma que vai muito além das horas de estudos, dos conteúdos estudados e da preparação desse aluno para o mercado de trabalho. Todos os elementos são importantes e constituem a condição juvenil no Brasil hoje, no entanto, os que mais estão em questão nas suas reclamações e exigências são: os espaços que a juventude ocupa, a sua valorização enquanto categoria social e a absorção desses novos modelos de se apresentar perante a uma sociedade. Legitimar os ciberespaços, as relações estabelecidas através de redes e o acesso às informações que levam a construção do conhecimento, são peças fundamentais para uma reestruturação efetiva e sadia nas salas de aula, em especial, as do Ensino Médio.

Spósito (2005, p.225) aponta que “os jovens que hoje estão no sistema de ensino experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com essas práticas e modos de vida consolidados porque possuem alternativas e querem, certamente, preservá-las”. Na maior parte do tempo esses alunos se deparam com uma escola funcionando de forma analógica, não abrindo espaço para que essa condição juvenil atual dialogue com o currículo formal da instituição. É como se fosse possível separar o jovem e o aluno, fazendo com que eles mesmos entrem nessa dinâmica e compreendam o sistema de ensino como um “passar de fases”, onde o objetivo é somar pontos para atingir o mínimo e seguir em frente, não valorizando a construção de conhecimento como um todo. A atividade proposta não somaria pontos para eles seguirem essa dinâmica, por tanto aquilo tornou-se sem sentido e desinteressante. Para mudar esse tipo de pensamento é necessário que as NTIC’s fossem absorvidas de forma orgânica e não como uma inovação conservadora².

2 Inovação conservadora é um conceito trabalhado por Cysneiros (1999) “quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples.

Ainda que a adesão da turma não tenha sido muito grande, o objetivo da pesquisa era propor uma maneira de inserir as tecnologias em sala de aula e observar o resultado desse uso enquanto desenvolvimento do conhecimento, da participação autônoma dos jovens e da absorção de novos conceitos. Por este motivo, a pesquisa seguiu adiante e o volume de postagens e/ou participantes não interferiu na análise de campo realizada.

As postagens

Educação crítica é uma expressão bastante utilizada na academia e, em especial no Brasil, por Paulo Freire. Na perspectiva freiriana ela representa um modelo de educação que busca propiciar aos estudantes a construção de seus conhecimentos a partir de uma postura reflexiva e crítica, permitindo instrumentalizarem-se na luta pela melhoria das condições de vida. Em seus estudos, ele aponta que as formas tradicionais de educação funcionam basicamente para objetivar e alienar grupos oprimidos (Giroux, 1997). Na tentativa de superar os conceitos da educação bancária, Freire formulou bases para uma educação libertadora pautada em dois fundamentos principais: a problematização e o diálogo.

Problematizar é apresentado como um processo em que os alunos e o próprio professor se colocam diante de uma situação e criam indagações críticas e reflexões sobre tal realidade. O trabalho desenvolvido nesta pesquisa se valeu do twitter como uma ferramenta que auxiliou a professora e estimulou os alunos a tomarem essa postura, tendo em vista que para realizar as postagens eles precisaram se apropriar do conteúdo e o resignificar a partir das suas próprias experiências. A seguir, é feita a análise dos *tweets* postados pelos alunos nos perfis *fakes*.



Figura 1 – Tweet Silvano Jr.



Figura 2 – Tweet Silvano Jr.



Figura 3 – Tweet Matias Sebastião



Figura 4 – Tweet Matias Sebastião

Num primeiro momento as postagens aparecem mais com um tom de denúncia como pode ser observado nas figuras de 1 a 4. Os personagens vão ali narrando suas atividades diárias, mas principalmente os personagens escravos, vão apontando as más condições de vida. Isso pode ser exemplificado quando o Silvano Jr declara que “*Vou fazer uma pausa pro almoço, ops esqueci n tenho pausa*” (fig. 1) e coloca uma foto de mãos negras calejadas e marcadas pelo trabalho em excesso representando suas próprias mãos (fig. 2). Já Matias Sebastião vem apontando as penalidades físicas que eles sofriam quando não cumpriam o que era exigido pelo patrão (fig. 3 e 4). Ainda que os questionamentos críticos apontados por Freire não apareçam de forma tão explícita nessas postagens, podemos perceber nelas a ação do problematizar. Eles imprimiram suas narrativas a partir do momento que as conotações dessas postagens aparecem com o tom de crítica, de tristeza e de condenação àquela realidade.

Já quando partimos para análise dos *tweets* da Dulce, vemos esse pensamento reflexivo acontecendo de uma maneira mais clara ao se autodeclarar como uma “revolucionária” para a época. Podemos observar na figura 5 uma sequência de postagem que além de explicitamente se posicionar contra as ideologias e atitudes do pai, ela se coloca em ação.

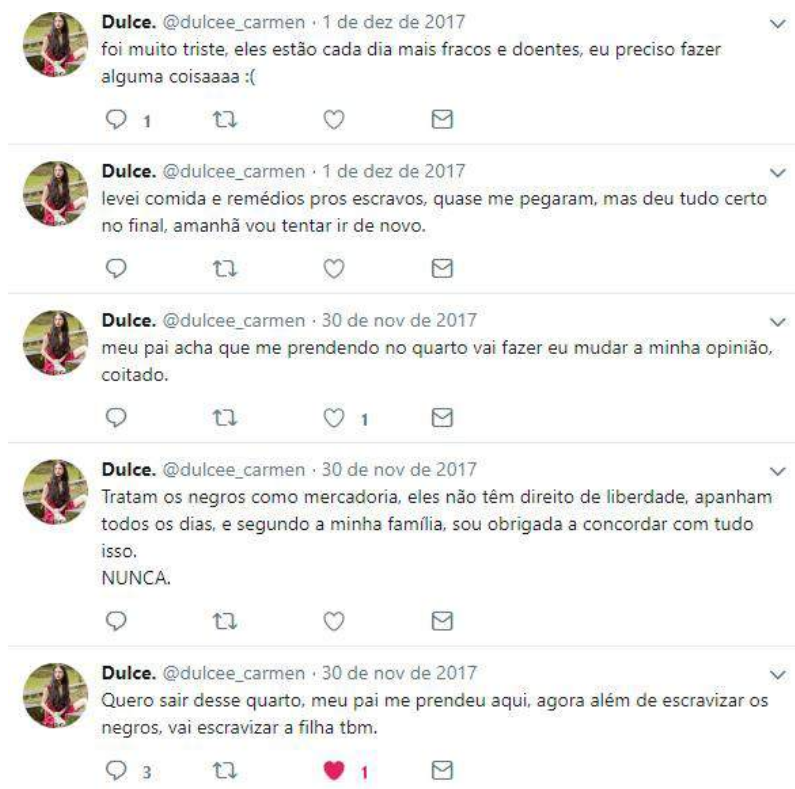


Figura 5 – Tweets de Dulce.

Ela fez a denúncia do que a inquietava quando disse que “*Tratam os negros como mercadoria, eles não têm direito de liberdade, apanham todos os dias, e segundo a minha família, sou obrigada a concordar com tudo isso. NUNCA.*” Então ela aponta os castigos que poderá sofrer e já afirma que estes não serão capazes de impedi-la “*meu pai acha que me prendendo no quarto vai fazer eu mudar a minha opinião, coitado.*” E conclui seu relato contando sobre a ação efetivada “*levei comida e remédios pros escravos, quase me pegaram, mas deu tudo certo no final, amanhã vou tentar ir de novo.*”

É a partir da criticidade, que segundo Freire, nasce a conscientização e é por meio dessa que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo. Todavia, essa atividade proposta por si só não foi capaz de levar o aluno a esse patamar, ela foi um meio que levou o aluno a “tomada de consciência” que é um passo inicial para a conscientização como aponta o autor que “esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência.” (FREIRE, 1979. P. 15).

O outro fundamento que Freire nos traz é o diálogo, que em termos gerais é o momento que os sujeitos se encontram para refletir sobre o problema posto que não pode ser sujeitado ao simples fato de depositar ou trocar ideias, ele é uma “exigência existencial”

Ao absorver as NTIC’s esse diálogo de se deu no próprio ciberespaço com os alunos interagindo na rede social entre eles. Fosse para reafirmar uma ideia com o RT ou até mesmo se colocarem em posição de embate nos diálogos.



Figura 6 – Retweet de Adetokumbo.



Figura 7 – Conversa de Edward e Silvano Jr

Na figura 6 podemos ver mais uma vez a postagem das mãos sofridas, só que agora retweetada pelo perfil de Matias Sebastião e em seguida pelo perfil do Adetokumbo, nos revelando que os três personagens compartilham da mesma opinião configurando assim um diálogo na dinâmica da internet. Ao trabalharmos com o ciberespaço é importante que compreendamos que as formas de se relacionar e se comunicar são próprias daquele ambiente e, portanto, legitimá-las. Na figura 7 já vemos um exemplo de diálogo mais direto entre os personagens, onde um responde ao tweet do outro e simboliza a tensão que existia entre os escravos e seus senhores de engenho.

Levando em consideração os aspectos que levam a construção de uma pedagogia libertadora, não são as novas tecnologias as protagonistas desse movimento. Elas são instrumentos pelas quais o professor pode trabalhar com seus educandos de modo que haja um processo dialógico e problematizador.

Para que a aprendizagem na escola ocorra de forma efetiva, faz-se necessário construir relação entre os sujeitos e o conteúdo, de modo a atribuir-lhe significado. Para isso, práticas educativas que partem do conhecimento prévio, dos interesses e das experiências dos alunos são consideradas importantes.

A aprendizagem do estudante se dá pela capacidade cerebral de processar informações e pela interação com o meio que pode ser facilitado através de uma ação pedagógica do professor. O aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos, experiências e conceitos que não pode ser deixada em segundo plano já que ele utiliza tudo isso para construir o novo conhecimento.

As postagens apresentadas a seguir nas figuras de 8 a 12 exemplificam e reforçam essa ideia a partir do momento que os alunos trazem os elementos da atualidade e das suas culturas juvenis para construir as relações e os sentimentos dos seus personagens. Dayrell aponta que “As culturas juvenis representam modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que sinalizam o pertencimento a um determinado grupo.” (Dayrell, 2008, p.187).

Um elemento muito presente nas realidades juvenis hoje são as fotos e vídeos. Os avanços tecnológicos trouxeram a facilidade de se ter em mãos câmeras de muito boa qualidade e fácil utilização agregadas aos celulares, por isso

não é difícil encontrar os jovens fazendo *selfies*³ e vídeos pequenos durante o seu dia. Sendo assim, vemos esse hábito sendo absorvidos nas figuras 8 e 9 quando os alunos buscaram imagens que pudessem representar o dia a dia dos seus personagens.



Figura 8 – Tweet de Matias Sebastião



Figura 9 – Tweet de Silvino Jr

3 *Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, e é uma foto tirada e compartilhada na internet. Disponível em: <https://www.significados.com.br/selfie/> acessado em: 15/05/2018

No *tweet* de Matias Sebastião (Fig. 8) é apresentada a foto de uma sela com apenas jovens negros aprisionados em um pequeno espaço e aparentemente más condições de vida e na legenda o aluno escreveu “Foto tirada agora da *tekpix*⁴ do patrão! Olha como é o quarto em que eu durmo (emoji⁵ triste) triste realidade não temos espaço pra nada e nem privacidade”. Primeiramente, o aluno faz uma brincadeira ao falar sobre a *tekpix*, que não existe mais no mercado, mas já é uma marca que o aluno está inserindo aqui elementos da sua cultura. Além disso, ele utiliza uma imagem dos dias atuais, que para ele representa como eram as vidas dos escravos marcando assim a maneira como foi feita a assimilação do conteúdo que a professora apresentou a partir das suas vivências, da sua bagagem e da sua cultura. Já na figura 9 podemos observar essa mesma dinâmica de aprendizagem, mas agora vindo junto com uma crítica pois a postagem apresenta a foto de um homem negro carregando palha com um slogan ao lado que diz “Trabalho escravo: pensei que esse tempo houvesse passado.” É interessante observar como o contexto atual do aluno é fundamental nesse processo de construir o conhecimento, ainda que a proposta da atividade fosse para representar o século XVIII.



Figura 10 – Tweet de Edward Calixto

- 4 A TekPix é um dispositivo eletrônico multifunção que se tornou popular no Brasil por ser comercializado durante programas populares de TV aberta de forma exagerada e pitoresca. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2018/05/lembra-da-tekpix-a-camera-mais-vendida-do-brasil-veja-curiosidades.ghtml> acessado em: 15/05/2018
- 5 *Emoji* é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos e (imagem) e moji (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Disponível em: <https://www.significados.com.br/selfie/> acessado em: 15/05/2018

No *tweet* de Edward Calixto (Figura 10) aparece outro elemento muito marcante da cultura juvenil atual, que é o meme⁶.

No caso dessa postagem é um meme da personagem *Nazaré Tedesco*⁷ como se estivesse fazendo cálculos matemáticos e na legenda o aluno colocou "*Filho de Silvino Catatau querendo me ameaçar, calculando as chances de ele não morrer como o pai*" mostrando o sentimento de revolta e reforçando a ideia de que o destino dos escravos naquela época era a morte e os seus senhores de engenhos eram tão soberano que nada os ameaçava. Mais uma vez, elementos da sua realidade sendo trazidos para a assimilação do conteúdo por parte do aluno.

Conclusão

"Todos os dispositivos sofisticados e wifi do mundo não vão fazer diferença se não tivermos grandes professores em sala de aula."

Barack Obama

Ao andar pelos corredores da escola, ao conversar com os professores nos intervalos e ao vê-los interagindo com os alunos, era possível perceber que havia um abismo entre as gerações e o modo como concebem o mundo entre os educadores e educandos. O uso de celulares, computadores e principalmente as redes sociais ainda geram medo para aqueles que não os dominam completamente e ainda carregam enraizados em si a ideia de que essas mudanças vieram para roubar a atenção dos alunos e não para somar e aumentar o acesso a informação. A questão é que, de fato, quando o aluno não se sente motivado a mergulhar naquela aula ele aciona esses recursos como um escape, e assim o "monstro da tecnologia" segue assombrando as salas de aula. Essa pesquisa

6 Segundo o site significados.com.br, "O termo refere-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente."

7 Nazaré Tedesco, a vilã que ficou famosa por empurrar quem cruzasse o seu caminho na novela "Senhora do Destino", exibida pela Globo de 2004 a 2005 e reprisada em 2017. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2017/11/agui-naldo-silva-confirma-retorno-de-nazare-tedesco-em-nova-novela.shtml> acessado em: 15/05/2018.

não teve a intenção de apresentar a tecnologia como “o que faltava para melhorar a educação”, e sim tratá-la como mais um recurso, mais uma possibilidade de estreitar a relação aluno x escola x professor.

Quando começamos a elaborar essa proposta de intervenção, não esperávamos a riqueza de conteúdo que as postagens trariam e a diversidade de temas que poderiam ser discutidos através delas. Nesse sentido foi possível então problematizar o papel que a escola vem exercendo, os modelos de ensino que são almejados pelas novas gerações e qual o lugar do professor nesse processo. Na proposta aqui apresentada, o *Twitter* não tomou o lugar do professor, não supriu a necessidade das aulas expositivas e apresentação dos conteúdos. Ele veio como uma ferramenta capaz de aguçar e permitir que os alunos se apropriassem do que haviam visto, ouvido e lido durante as aulas de história e refletissem a partir disso. De fato, tirando-os da passividade e do modelo da educação bancária e trazendo eles para uma educação reflexiva, respeitando o seu “ser jovem” a partir do momento que esse movimento aconteceu levando em consideração a sua condição juvenil. Ao idealizarem seus personagens, ao escolherem suas histórias, ao pensar nas rotinas de cada um representado ali, os estudantes precisaram se posicionar politicamente, precisaram tomar partido, defender suas crenças e levantar a voz.

Não existem receitas prontas para a difícil e bonita tarefa de conduzir seu aluno a aprendizagem, cada professor deve buscar conhecer quem são esses sujeitos que vão viver essa jornada, quais são suas realidades, suas possibilidades, seus interesses. Se permitir ao diálogo para encontrar o melhor método, a melhor atividade para aquela turma e ter em mente que absorver as tecnologias é mais eficiente que colocar um papel na parede dizendo que elas estão proibidas de fazer parte daquele ambiente que é muito mais dos jovens do que do adulto.

Referências

- ABRAMO, Helena. Cenas Juvenis – punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Ed. Scritta, 1994, pp. 55-79.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades culturais juvenis e escolas: Arenas de conflitos e possibilidades. *Diversia Nº1*, CIDPA Valparaíso, p. 159-184, Abril 2009.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 10 e.d. São Paulo: Paz e Terra. 2000
- COSTA, Ivanilson. *Novas Tecnologias e aprendizagem*. 2.e.d., São Paulo: Wak, 2014.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas Tecnologias na sala de aula: Melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa Uniandes – LIDIE Vol.12 Nº 1* pp. 11-24,1999
- DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social, BH, *Revista Brasileira de educação*, 2003
- DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia das juventudes, BH, Mazza Edições, 2016
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 10.e.d. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1999
- GROPPO, Luís Antônio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro, DIFEL. Pp.7-25, 2000
- HINE, Christine. *Etnografia virtual*. Sage Publictionx, 2004.
- NOVELI. Do Off-line para o Online: a etnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a internet? *Organização em textos*. Ano 6, N. 12. Jul/dez, 2010.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações* (v. 2). São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. *JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventud*. Ed. 9, núm. 22 México, DF, 2005.
- SPÓSITO, Revista USP, São Paulo, n57, p. 210-226, 2003
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez,2005.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2.e.d. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1977.

Sobre a autora

Larissa Barreiros Gomes, São Paulo, SP. Graduada em Produção Audiovisual pela Universidade Estácio de Sá, especialista em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Já atuou como professora do ensino fundamental e médio no Centro Educacional Ferreira D`almeida (CEFA). Hoje, atua como comunicadora no Centro Inaciano de Juventudes: Anchietanum. E-mail para contato: larissa@anchietanum.com.br

4

Participação x Vulnerabilidade Social, o protagonismo da Educomunicação

Alteridade, diálogo e participação nos contextos das práticas educomunicativas

Lilian Romão

O diálogo é uma forma de chegar ao outro? A proposta desse texto é aprofundar conexões entre alguns diferentes conceitos relacionados à alteridade, diálogo e participação, refletindo sobre o diálogo (ou uma escuta ativa) como lugar de reconhecimento do outro, como espaço capaz de possibilitar trocas ou interações.

A ideia é olhar para a amplitude de relações difusas que podem compor uma rede de diálogos e aproximações fundamentais em nossa sociedade, pensando em caminhos para a *interação social criadora* (MEDINA, 2018) entre pessoas e instituições.

O artigo vai tratar da participação, focando a educomunicação e o público de adolescentes e jovens a partir da hipótese de que a participação cidadã não acontece simplesmente de forma espontânea, não se valida dentro dos modelos democráticos defasados e que precisa ser ensinada e re-criada dentro de

novos parâmetros educativos, sociais, políticos e comunicacionais dos novos tempos, apontando a educomunicação como caminho para essa aprendizagem.

Alteridade e Diálogo

A alteridade é a relação do eu com o outro. Uma dicotomia: o eu e o outro. Um reconhecimento: tudo o que não sou eu, é o outro. Na antropologia é permitir dialogar com as formas hierárquicas que convivem conosco. “É a admissão de que o homem não se enxerga sozinho. E que ele precisa do outro como seu espelho e guia”. (MATTA, 1978, p. 12).

Duas transformações fazem parte desse lugar do eu e o outro na Antropologia: (a) transformar o exótico no familiar e (b) transformar o familiar em exótico. Especialmente a segunda transformação nos interessa nesse contexto:

A segunda transformação parece corresponder ao momento presente, quando a disciplina (do etnólogo) se volta para a nossa própria sociedade, num movimento semelhante a um auto-exorcismo, pois já não se trata mais de depositar no selvagem africano ou melanésico o mundo de práticas primitivas que se deseja objetificar e inventariar, mas de descobri-las em nós, nas nossas instituições, na nossa prática política e religiosa. O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os “porquês”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela retificação e pelos mecanismos de legitimação. (MATTA, 1978, p. 5)

O diálogo é o lugar de conversa entre esse eu e esse outro. Em seu formato mais cartesiano e linear, procura alcançar o equilíbrio, o consenso, a troca. Uma prática de falas e escutas, de construção de entendimento.

Mas, o diálogo pode ser o lugar para se abrir à desorientação provocada pelo outro. É possível fazer uma ruptura no sentido do diálogo, tirando-o da caixa cartesiana dos consensos e acertos e entende-lo como a possibilidade de acesso e aproximação ao estranho, que projeta em mim exigências e questões que não fazem parte do meu “eu”.

É possível fazer do diálogo, do contato com o outro um lugar de dedicação ao exótico, ao estranhamento constante capaz de se refletir em transformações. De ocupar-se do outro e colocá-lo como uma proposta constante da vida do “eu”. Dialogar com o outro pode oferecer espaço para que ele me enfrente, me confronte, me incomode e me mude. Como um espelho.

A crise dialógica das estruturas democráticas

Sérgio Abranches, em *A era do imprevisto*, trata do contexto de crise de nossos modelos democráticos: “São cada vez mais visíveis os sinais do esgotamento do modo econômico de produção capitalista, que teve seu auge no século XX, e do desenho político que o amparou” (ABRANCHES, 2017, p.157).

Para o autor, nós podemos ter regimes democráticos, mas não somos governados democraticamente. “É esse grande hiato entre o regime constitucional e a prática do governo que alimenta o desencanto e o desalinhamento atuais”. (p.161)

Em *A política em tempos de indignação*, Daniel Innerarity também reconhece esse contexto e explica que estamos passando por momentos similares ao da crise da monarquia no Século XVIII, conhecida como *Síndrome de Tocqueville*. Representava a dificuldade dos governantes em justificar seus privilégios, papéis e formatos de atuação para a população, grande parte miserável e sem qualquer poder de intervenção.

Uma das vertentes dessa crise atual perpassa, para além do agravamento das desigualdades sociais, a incapacidade de nossas democracias em dialogar com as necessidades e anseios das pessoas e grupos sociais. A crítica constante, que assume características de desabafo coletivo e *linchamento público* pelas redes sociais, não necessariamente representa mudanças no sistema e seu modo de funcionar. E se mostra incapaz de apontar soluções.

Mas isso não está relacionado tão somente com a qualidade ou formato das críticas. Tem muito mais relação com a incapacidade dos sistemas e atores políticos em dialogar, em escutar e interagir com o povo. As redes sociais tornam-se, cada vez mais, o depósito de lamúrias e a única ferramenta disponível para os

cidadãos exporem sua voz e indignação diante do funcionamento desse sistema incapaz de ouvi-lo.

Outro fator determinante está relacionado às relações de poder e hierarquias que estão em jogo nesse momento de crise. Defendendo a manutenção da democracia, cada estrutura procura se justificar e fortalecer seu modo de ação. E “ao se desvincular da dinâmica histórico-social, no fundo servem de escudo para práticas autoritárias tradicionais: os sujeitos sociais e políticos tornam-se, permanentemente objetos de um saber que se oferece em bloco como já legitimado pela construção puramente racional que o produz”. (MEDINA, 2018, p. 33)

A crise democrática torna-se, nesse sentido, também uma grande crise da participação. Estruturas incapazes de dialogar com a sociedade ou que, ao ouvi-la, são incapazes de renovar a si mesmas e promover transformações sociais. Aos poucos, bloqueiam a participação social para garantir a sua própria manutenção e passam a legislar em prol de sua própria existência, e não mais para suprir as necessidades sociais.

É a insistente ideia presente no imaginário social: se propor a mudar algo na sociedade que parece externo a si mesmo. Assim como duas pessoas em diálogo, nunca poderemos fugir do fato que qualquer mudança no outro implicará uma mudança em si próprio, seja você um bioma, uma comunidade, uma teoria, uma prática, uma estrutura ou uma organização social.

Participar é um fundamento democrático

Seria natural que as instituições políticas e sociais, dentro de um regime democrático, primassem pelo constante aprimoramento do exercício ao direito à participação das pessoas, com ferramentas de interação, escuta, fala e consequente transformação.

Se a democracia está em crise, significa que a participação está em crise. Nesse sentido, a participação cidadã perseguida pela sociedade tem andado ao lado da crítica à política, isto é, tem se mostrado incapaz de exercer grande poder de mudança. É um desabafo, louco e insistente, que ocupa ruas, redes sociais, conversas de bares, etc.

“O bom governo, dizem, não requer uma cidadania hiperativa, mas tampouco pode prosperar em um mundo estreitamente privatista. É a privatização da cidadania, que eles denominam “privatismo cívico”, que solapa as bases da democracia representativa, retirando-lhe representatividade e caráter coletivo e gerando, no limite, grave crise de legitimidade. Em outras palavras, a representatividade e a participação dos cidadãos foram sacrificadas para assegurar a estabilidade das políticas”. (ABRANCHES, 2017, p.162)

Não é necessário recorrer a exemplos muito distantes, basta lembrar do desastre ecológico provocado pela quebra da barragem de Mariana (2015), em Minas Gerais, e seus desdobramentos, independente de toda a indignação e protestos da sociedade.

Medina nos oferece duas reflexões importantes sobre a ineficácia do diálogo das organizações. A primeira fala que a falência dos modelos democráticos e de participação revela a “dimensão de poder deslocada do Estado para a extensão de todo o corpo social, que põe a nú os mecanismos de dominação e opressão que tecem o cotidiano da vida social” (2018, p. 35). A segunda nos coloca diante do fato de que “a dialogia social implica necessariamente em múltiplos vetores da dinâmica processual que desafiam o pluralismo das narrativas. E aí, não há lugar privado para versões, correntes de pensamento, verdades absolutas”. (2018, p. 40)

A participação e a *interação social criadora*

“O desenvolvimento de uma didática da participação é algo urgente e necessário no contexto atual das sociedades complexas em que vivemos e para as quais temos de educar e nos educar”. (VENTOSA, 2016, p. 09)

A ideia de uma *interação social criadora* (MEDINA, 2018) não deve ser estática. Se estamos em crise, a própria crise é um vetor mudanças e criação de novas dinâmicas sociais.

A participação, além de um direito básico proclamado pelos Direitos Humanos, também é um processo social, que muda e se renova de acordo com os fluxos da sociedade. Victor J. Ventosa, em *Didática da participação*, defende que a

participação é aprendida e consolida-se por meio de práticas cotidianas de alternância de fala, escuta, discussão, reflexão e tomadas de decisões. “Trata-se do árduo cotidiano da democracia, podendo-se dizer que desempenha um papel fundamental para o equilíbrio social, com o exercício da cidadania geradora de intersubjetividade, que aspira ao consenso e ao acordo e vislumbra uma utopia democrática” (2016, p. 10). Inclusive, a crescente pauta da alteridade é tanto causa como consequência de uma educação cujos valores se encontram em transição, exigindo de educadores e educandos um protagonismo compartilhado na construção do saber.

Vamos procurar entender a participação como metodologia social, mas também vamos olhar para sua dimensão educativa. Isso é, práticas de ensino-aprendizagem, que promovam a emancipação dos sujeitos, o abandono de modelos convencionais, privilegiando a troca de experiências e a resolução de situações-problema.

“Embora a sociabilidade seja uma característica inerente à natureza humana, seu desenvolvimento e aplicação só são possíveis mediante seu aprendizado e exercício em contextos sociais propícios. Isso faz com que a participação requeira um processo de aprendizado que prepare e treine o indivíduo no desenvolvimento das habilidades necessárias para participar dos múltiplos e diferentes contextos de nossa vida, caracterizada por uma crescente complexidade”. (VENTOSA, 2016, p. 09)

Educomunicação como proposta de renovação de práticas sociais de adolescentes e jovens

Vou concentrar esse debate em uma estrutura social: a escola e sua relação com a adolescência e juventude, abordando aspectos de sua dialogia social, a partir de uma perspectiva educacional.

Olhando para esse contexto de práticas sociais espontâneas e provocadas por processos educativos, gostaria de introduzir o tema da Educomunicação como proposta de renovação de práticas e sua relação com a adolescência e juventude.

Vamos olhar para um cenário no qual a alteridade e a renovação das interações dialógicas são necessárias e cruciais, motivadas não apenas pela crise do exer-

cício da democracia, mas também por uma nova realidade das comunicações sociais, provocadas pela Internet e o mundo digital.

Partimos da premissa de que a educomunicação [...] apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2011, p. 15)

Para entender como a educomunicação se posiciona com relação a renovação de práticas sociais, é necessário entender que historicamente, essa conexão entre “comunicação e educação” e “infância e adolescência” nem sempre foi harmoniosa, como lembra Barbero:

Obcecados com o poder maléfico dos meios, e muito particularmente da televisão, os educadores acabam se esquecendo da complexidade do mundo adolescente ou juvenil, reduzindo-o à condição de consumidores de música e televisão. Obsessão que foi reforçada por muitos dos estudos sobre *recepção* da televisão que eram menos interessados em compreender a relação entre os adolescentes e a TV que em corrigir o olhar dos telespectadores. Que é para onde levam os preconceitos daqueles que não ocultam seu arrogante desprezo em relação a esse meio, ou seja, daqueles que não veem televisão senão para *estudá-la* e poder assim *educar o olhar e o gosto* dos que a desfrutam. A partir desse olhar, torna-se impossível abordar um debate sobre a relação da sociedade com os meios capaz de inserir aí a formação hoje dos jovens como cidadãos. (BARBERO, 2014, p. 52)

Soares, ao desenvolver o conceito de educomunicação, procura uma visão mais promissora para destacar as possibilidades inovadoras que podem surgir dessa relação. A educomunicação abre espaço para construções mais participativas tanto no campo da educação como da comunicação (2014).

Pesquisas como *Educação, Comunicação & Participação: Perspectivas para políticas públicas* e *A formação de jovens protagonistas em projetos de jornalismo comunitário em São Paulo* tratam de resultados de ações sociais educocomunicativas com jovens. Destacam que os adolescentes ampliam ainda mais o vo-

cabulário e seu repertório cultural; aumentam suas habilidades de comunicação; desenvolvem competências para o trabalho em grupo, para negociação de conflitos e para planejamento de projetos, melhoram o desempenho escolar. Surgem grêmios estudantis, cooperativas de trabalho, grupos juvenis de intervenção comunitária e periódicos. Outros resultados são a reflexão sobre o fenômeno representado pela produção de comunicação e mídia, além de um olhar diferenciado para a comunidade, com maior articulação, maior autoestima, inclusão no mercado de trabalho, envolvimento no processo de resolução de problemas, autonomia, visão crítica, atitude ativa, criadora, entre outros.

“Essa participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo de produção midiática tem demonstrado consequências interessantes. Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade. Tudo isso porque a participação os levou a maior conhecimento e a maior interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educacional”. (SOARES, 2011, p. 31)

A escola, o diálogo e a participação

Uma dinâmica educacional abre possibilidades para que as vozes sejam cada vez mais ouvidas e na gestão, para que os gestores estejam aptos a captarem essas vozes, facilitando a existência de espaços e metodologias em consonância com as diferentes falas sociais. Não é a questão de dizer que a voz do adolescente e jovem é importante. É a questão de afirmar que, a partir de um olhar educacional, todas as vozes são fundamentais para o próprio crescimento e renovação das práticas sociais.

Uma escola incapaz de ouvir seus estudantes, e se conectar amplamente com seu mundo e sua realidade, é tão nociva quanto a instituição política incapaz de dialogar com seus cidadãos. A escola torna-se cada vez mais esvaziada em seu

objetivo principal de formação se é incapaz de interagir com as vozes sociais do ambiente educativo, dos educadores, da comunidade, dos pais e da criança, o adolescente e jovem.

Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma *sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua*, isto é, sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo: o trabalho e o lazer, o escritório e a casa, a saúde e a velhice. E se essa mudança de fundo não é percebida nem assumida pelas nossas enésimas e inerciais reformas educativas, isso condena o sistema escolar a uma crescente esquizofrenia com sua própria sociedade. (BARBERO, 2014, p.121)

As novas dimensões que fazem parte da formação dos estudantes precisam ser assumidas pela escola e educadores, conseguindo interagir com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação, das redes de intercâmbio criativo e lúdico e com *os novos modos de representação e ação cidadãos*. É fundamental pensar e interagir com “as mudanças culturais que emergem na relação das crianças e dos jovens com os meios e as tecnologias audiovisuais e informáticas” (2014, p. 53).

Construir seu espaço de participação também é diferente de adaptar-se aos espaços de participação como estão postos ou dados. A ampliação das vozes sociais e da necessidade de que encontrem espaços de interferência e contestação da realidade é fundamental para a construção da identidade pessoal, social e do projeto de vida do próprio adolescente e jovem.

Uma percepção educacional dessa relação evidencia que não é o adolescente e o jovem o único a ganhar ao participar e comunicar, exclusivamente. Os ganhos são sociais. Quem ganha é a sociedade, a escola, a família, os processos sociais como um todo, pois assim vão efetivando e vivenciando a natureza democrática, a descentralização de processos, a construção coletiva, a ação em rede.

Por fim, essas mudanças questionam as hierarquias e as autoridades antes indiscutíveis.

A contradição entre o papel estratégico da educação na sociedade informacional e o tratamento que a escola pública – do primário à universidade – recebe atualmente na América Latina não faz senão agravar a desestabilidade das instituições democráticas, ameaçando a própria viabilidade de nossos países como nações. Pois a escola pública em nossos países é o espaço de encontro das trajetórias socioculturais das maiorias e, portanto, é nela onde se produz a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural, cujos protagonistas são a maioria excluída. Daí também que essa escola possa e deva ser o lugar mais aberto de desenvolvimento da inteligência coletiva e das biografias educativas. (BARBERO, 2014, p. 124)

Desafios para o futuro

A comunicação, a participação e as novas experiências sociais, principalmente relacionadas aos adolescentes e jovens, lançam desafios concretos para a educação e sua relação dialógica com os adolescentes e jovens.

Jenkins (in BARROSO, 2014, p. 234) aponta para três eixos educativos perfeitamente adaptáveis para uma Educação 2.0: novas alfabetizações incidem em todo o contexto escolar de aprendizagem; necessitam de integração plena ao currículo; e de modelos que se apoiam na inteligência coletiva e nas relações sociais.

Soares (2011, p. 37) considera que a construção desse novo ‘ecossistema’ exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educacional, em condições de prever formação teórica e prática para que as novas gerações tenham condições não apenas de ler criticamente o mundo dos meios de comunicação, mas, também, de promover as próprias formas de aprendizagem e de expressão a partir da tradição latino-americana, construindo espaços de cidadania pelo uso comunitário e participativo dos recursos da comunicação e da informação.

Soares concorda com Barbero sobre a necessidade dos educadores em compreender que há uma nova cultura juvenil irreversivelmente em formação,

vendo nelas mais que ameaças, mas novas e interessantes possibilidades de renovação social.

O que urge é, na verdade, garantir ao jovem a possibilidade de sonhar, não exatamente com um mundo fantástico e seguro que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar. (SOARES, 2011, p. 53)

Os jovens não necessariamente estão dispostos a participar dentro dos modelos pré-fabricados, que estão sendo, inclusive, indagados. O formato de vivenciar a comunicação não necessita necessariamente da mediação ou interferência do adulto. E com isso, o adolescente e o jovem criam outras lógicas de produzir. A formação educacional está diante de um adolescente capaz de desenvolver comunicação por si próprio. Não estão tão dispostos a ouvir dos adultos sobre a importância da participação e como o mundo adulto quer que o jovem se coloque no mundo.

Os formatos de participação institucionalizados estão retrógrados e atrasados em relação às dinâmicas da juventude. Estão fechados à própria comunicação, criam formatos conduzidos, poucos espontâneos ou capazes de incentivar a expressão. Mantem modelos nos quais as pessoas necessitam seguir determinados procedimentos e lógicas que não necessariamente fazem ainda sentido para os adolescentes e jovens.

Grande parte da literatura sobre a juventude ainda fala em dar respostas, oferecer espaços, dar voz. É sempre um lugar de fala no qual um adulto dará a oportunidade ao adolescente e ao jovem de algo. Transforma cada vez mais o adolescente no “objeto” das políticas.

Por outro lado, as estruturas políticas de participação não correspondem às necessidades dos cidadãos. Respondem menos à necessidade de participação da juventude, como explica Orozco:

O desafio pedagógico que as diversas mediações institucionais apresentam às sociedades contemporâneas ultrapassa o âmbito estritamente escolar ou instrumental e se situa em todo o espectro cultural-educacional-comunicacional-político. Os partidos, as organizações culturais, perante

essa macromediação das instituições, encontram uma arena de conflito e de debate, de redesenho das políticas sociais. (OROZCO, 2014, p. 52)

Huergo (2014, p. 83) reforça que a educação nos espaços educativos precisa se livrar do *ritualismo* e adotar novas dinâmicas, menos regulares, rotineiras, repetitivas e operacionais. Ao retirar as pessoas de uma condição de não-participação do processo e posicioná-la de forma mais ativa a educação acaba induzindo uma nova postura, uma nova cultura, um novo jeito de “estar”. Ela sugere uma vivência do processo comunicativo, orientado, debatido, construído conjuntamente entre grupo, educador, meios, tecnologias, ferramentas (câmera, teclado, celular).

Nossas crianças e jovens vão se movimentar por esse espaço (web 2.0 ou web x.0), com ou sem a formação sistemática que, a partir das instituições educativas, possamos proporcionar-lhes. Os adultos ainda podem ‘resistir’ ou ignorar a nova realidade da sociedade digital. Como educadores, no entanto, não temos direito a fazê-lo. Não podemos aumentar de forma irresponsável a brecha digital entre gerações, nem ficar à margem das novas formas de comunicação e de relacionamento, com o uso de novas tecnologias no novo espaço virtual. Um espaço virtual que está sendo construído, sem aviso prévio, sem licença das autoridades e, em muitos casos, sem o suficiente conhecimento dos educadores. No ciberespaço, estão sendo criadas ‘zonas livres de adultos’, em que os jovens intercambiam seus próprios documentos audiovisuais (MARTIN, 2014, p. 200).

Referências

- ABRANCHES, Sérgio. *A era do Imprevisto: A grande transição do século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’. In: NUNES, E. O. (Org.) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FERRÉS, Joan. Comunicação e cultura participativa. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, p. 263-277, 2014.
- HUERGO, Jorge A. Um guia de comunicação/educação, pelas transversais da cultura e da política. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, p. 81-120, 2014.
- INNERARITY, Daniel. *A política em tempos de indignação: a frustração popular e os riscos para a democracia*; Tradução de João Pedro Jorge. Rio de Janeiro: Leya. 2017.
- JENKINS, Henry. Lendo criticamente e lendo criativamente. *MATRIZES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*. Ano 6, nº 2 (jul/dez. 2012) – São Paulo: ECA/USP/: 2012 - p. 11-24.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MEDINA, Cremilda. *A arte de tecer afetos: signo da relação, 2: cotidianos*. São Paulo: Edições Casa da Serra, 2018.
- OROZCO-GÓMEZ, Guilherme. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ROMÃO, Lilian. *Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil*. ECA-USP: Mestrado, 2016.
- SOARES, Ismar de O. Caminhos da educação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, p. 145-166, 2014.
- VELASCO, Maria T, Q. Educar em outros tempos. O valor da comunicação. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, p. 203-220, 2014.
- VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2008.
- VENTOSA, Victor J. *Didática da participação: teoria, metodologia e prática*; Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

Sobre a autora:

Lilian Romão - É doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1999) e em Letras - Português pela Universidade Federal do Paraná (2001), com especialização em Gestão de Assuntos Públicos também pela PUC-PR. Fundadora da Ciranda - Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência, onde atuou por dez anos em projetos e ações relacionados à comunicação para temáticas sociais, como o Plano de Comunicação para o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil na Tríplice Fronteira, e de educomunicação, como Navegando nos Direitos e Luz, Câmera, Paz! Também possui experiência em ações de comunicação popular pela Aditepp - Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos, onde coordenou o plano de comunicação e projetos de geração de renda e cidadania com mulheres de comunidades populares de Curitiba. Desenvolveu projetos de comunicação para outras organizações de Curitiba, fazendo a coordenação de publicações nas áreas de saúde, comunicação, direitos humanos. Integrou a equipe da Viração Educomunicação como Diretora Executiva até julho de 2014. Gestora de Comunicação do Instituto Fonte desde setembro de 2016.

Comunicação para mobilização social: o jovem como multiplicador de causas de organizações do terceiro setor

Natália dos Santos Gonzales

A sociedade civil é um tema recorrente e ressonante nos estudos da área de Ciências Sociais com destaque para a Sociologia e na área de Ciências Sociais Aplicadas com destaque para a Comunicação. Desde a década de 70, o crescente interesse a respeito das formas de atuação da sociedade civil como ator político relevante no debate sobre o processo da construção da cidadania no Brasil mobilizou a sociedade, ampliou os canais de participação popular, os novos espaços de interlocução e deliberação pública.

No Brasil, o fortalecimento da sociedade civil começou no período da ditadura mesmo diante das restrições da época, iniciando a construção de pequenas ações à procura de espaços que proporcionassem manifestações e reivindicações, diante do Estado autoritário. De acordo com Fernandes (1997), a solidariedade foi uma constante e esteve presente em diversas ações comunitárias, em defesa de direitos e na luta pela democracia. Assim, a partir do encontro

da solidariedade com a cidadania, iniciaram-se o surgimento e a expansão das organizações não governamentais (ONG's) de caráter público no Brasil.

Neste contexto, insere-se o objetivo geral deste trabalho: analisar como a gestão da comunicação, em uma organização do terceiro setor, pode gerar o engajamento do público jovem contribuindo para serem atores de ações sociais e multiplicadores da causa de determinada ONG.

O caso analisado neste estudo é um dos projetos desenvolvidos para este público na referida instituição: o Prêmio Jovem Amigo da Criança (PJAC). O principal objetivo deste projeto foi estimular este público a pensar sobre os direitos das crianças e adolescentes no Brasil e, assim, disseminar a importância desta causa e também da organização em si. Para isso, o projeto buscou – em formato de competição - proporcionar uma oportunidade aos jovens que tivessem ideias ou projetos com foco em crianças em vulnerabilidade social. O projeto contou com duas edições (2013 e 2014), em formatos diferentes, oportunidade que usamos para analisar e avaliar o impacto que as metodologias utilizadas no desenvolvimento da ação, bem como nas estratégias de comunicação utilizadas impactaram nos resultados atingidos, principalmente no que diz respeito ao engajamento do público-alvo.

Mobilização social e comunicação: estratégia para projetos mobilizadores

Compreendemos aqui a comunicação em seu aspecto mais amplo e não aquela que se limita a um instrumento, ferramenta ou público. Explicitaremos o conceito de comunicação na gestão de projetos mobilizadores, acompanhando as exigências e transformações ocorridas na sociedade civil. Para Henriques (2005), é exatamente essa complexidade da vida moderna e as transformações que ocorrem que passarão a exigir novas formas de convocação e de mobilização de pessoas, bem como a atuação da comunicação em tais processos.

Nesse sentido, a proposta é compreender a comunicação mobilizadora como uma coordenada de ações, e não somente como uma ferramenta ou instrumento de controle de ações. O grande desafio de pensar a comunicação como uma coordenação de ações é o de gerar e manter canais livres para a

comunicação, para que assim, os públicos possam interagir entre si e com a causa do projeto.

O planejamento da ação comunicativa deve existir no sentido de permitir a tomada de posições a respeito de questões críticas e estratégicas e de motivar, associar e integrar os diversos públicos através da criação, da manutenção e do fortalecimento dos vínculos de cada público com o projeto instituído (HENRIQUES et al., 2002, p. 35).

Para que haja a mobilização de pessoas diante de determinada causa, elas precisam, no mínimo, de informação, porém também precisam compartilhar visões, emoções e conhecimento diante da realidade que as circundam e, assim, podem gerar uma reflexão e debate para mudança.

Henriques (2005) considera ainda que um projeto mobilizador necessita produzir e divulgar uma grande quantidade de informação de qualidade, com o objetivo de circular os conhecimentos produzidos entre os diferentes atores envolvidos e instruir a ação para mobilização. Consideramos informação de qualidade aquela que informa e orienta de forma a permitir os sujeitos a se posicionarem e agirem dentro do projeto.

Diante de tal cenário, entendemos como o conhecimento específico sobre a comunicação social é essencial para auxiliar na execução dos objetivos dos projetos mobilizadores. Isso não quer dizer que cada projeto deve possuir uma estrutura profissional de comunicação, o que nem sempre se torna viável. Porém, segundo Henriques (2005), já se pode detectar que tais movimentos necessitam cada vez mais deste suporte especializado.

É necessário ver a comunicação não apenas sob o ponto de vista técnico, como um campo de conhecimento específico, mas enxergá-la de modo mais amplo como uma competência fundamental a que todos devem ter direito e sem a qual não podem os sujeitos coordenar suas ações, posicionar-se no mundo e transformá-lo (HENRIQUES, 2005, p.13).

Tratando-se da atuação estratégica da comunicação, um de seus princípios é estabelecer vínculos entre as organizações e seus diferentes públicos por meio da criação e manutenção de uma rede que estruture e acompanhe os

elos criados, permitindo assim uma melhor compreensão do processo comunicativo. Transportaremos tal definição para a geração e manutenção dos vínculos que precisam ser criados entre os públicos e os projetos mobilizadores a que pertencem.

Comunicação estratégica e segmentação dos públicos: o engajamento do público jovem

Ao pensar a criação de estratégias de comunicação, faz-se necessário o conhecimento dos diferentes perfis de público que se pretende trabalhar, para assim, delimitar ações que se dirijam mais assertivamente ao público pretendido.

Como diz França (1998), os critérios tradicionais de públicos que eram divididos em interno, externo e misto já não satisfazem mais as atuais situações de relacionamentos presentes nas organizações por não abranger todos aqueles públicos que, de certa forma, possuem algum relacionamento com a organização, além de “não defini-los adequadamente, nem precisar o tipo e a extensão de relacionamento deles com a organização, nem explicar sua dimensão” (FRANÇA, 1998, p.13).

O autor propõe pensar nos diferentes públicos ao compreender o que cada um deles representa para a organização e, assim, compreender os públicos que estão presentes, em certa medida, no funcionamento e atuação de determinada organização. Tratando-se de organização sem fins lucrativos, cada vez mais abertas e descentralizadas, dificulta-se o tradicional entendimento de público interno e externo.

A visão tradicional dos públicos como unidades funcionais pouco dinâmicas vai cedendo lugar a uma noção de agrupamentos em forma de rede, essencialmente flexíveis, que precisam ser compreendidas como complexos sistemas de relacionamento [...] Uma visão a partir dos públicos (e não dos instrumentos) parece ser extremamente útil para posicionar estas questões sob uma ótica humanista e verdadeiramente interessada na participação ampla e democrática (HENRIQUES, 2002, p.6).

Neste capítulo, o objetivo é abordar a evolução da visão diante da segmentação dos públicos na criação de estratégias de comunicação, principalmente,

tratando-se de organizações que buscam, por meio de projetos mobilizadores, potencializar o engajamento de determinado público diante de uma causa.

A comunicação estratégica reflete uma forma de criar e estipular processos comunicativos de forma planejada. De modo geral, tal necessidade de pensar a comunicação a partir de uma visão estratégica surgiu devido à emergência de uma sociedade moderna, com a consolidação dos regimes democráticos e, conseqüentemente, a formação de uma opinião pública, além da preocupação das instituições em criar e manter uma atividade que abrangesse e gerisse a relação delas com seus públicos diretos ou indiretos. Ao pensar a construção de relacionamentos a partir de uma perspectiva relacional, abrangendo a tentativa de envolver e fazer os públicos participar do debate e da mobilização em si, a comunicação estratégica pode basear as conversações e acordos entre sujeitos.

O planejamento da comunicação de forma estratégica torna-se primordial no sentido de promover vínculos entre os diferentes públicos e os projetos mobilizadores. Compreendemos aqui, que não basta apenas o uso de diversas técnicas e instrumentos utilizados em uma comunicação do tipo empresarial, pois obedece a uma lógica de vínculos distinta da presente em projetos ou movimentos com cunho social.

Juventudes: de problema social a protagonistas de mudanças

A juventude sempre foi considerada um período delicado e de mudanças da vida humana. De acordo com Ribas Jr. (2004), no Brasil estar presente na faixa etária de 15 a 24 anos configura por si só estar em uma situação de risco. Para mudar esta realidade, é preciso considerar o jovem como um potencial ator de mudanças sociais.

De acordo com Souza (2009), é possível localizar, em textos acadêmicos sobre juventude produzidos durante os anos 1980 e 1990, a expectativa da participação política dos jovens, seja nas formas ditas “tradicionais” seja nas “novas formas”, vislumbradas como alternativas às primeiras. As “novas formas” foram caracterizadas pela autonomia (em relação ao Estado, partidos e imposições ideológicas) e pela defesa de direito— fundamento da noção então construída de cidadania.

Para Souza (2009), essa concepção de sociedade – como um aglomerado de atores sociais em atuação num cenário – é a base do discurso sobre o social presente em boa parte dos textos acadêmicos, governamentais e de organizações sociais contemporaneamente. É também o que possibilitou a ressignificação de inúmeras noções e a emergência de enunciados diversos, entre eles “capital social”, “vulnerabilidade social”, “resiliência”, “empreendedorismo social” e “protagonismo”. Para o autor:

O jovem protagonista é aquele indivíduo/ator social que encarna a regra e cuja atividade materializa o discurso do poder e atesta sua eficácia. Ou seja, o próprio indivíduo em atividade mantém o poder e seu discurso em operação, e, portanto, “contribui” (conforme um termo frequente no discurso em questão) para sua própria dominação. Integrados que estão à subjetividade, poder, regra e discurso não se exibem como tais e seu êxito é atestado pelo próprio indivíduo/ator social em atividade (SOUZA, 2009, p. 20).

O público jovem, suas inquietações e a vontade de exercer plenamente sua cidadania são a chave da gestão de uma comunicação com o objetivo de potencializar mudanças sociais protagonizadas por jovens. Neste estudo, protagonista será considerado como um “ator social capaz de apresentar respostas aos problemas da contemporaneidade” (TAVARES, 2012, p. 188). Para a autora:

[...] o protagonismo é construído então como uma pedagogia democrática e pacificadora, como nos lembra a continuidade da epígrafe: Nessa concepção, educar é criar espaços reais para que os jovens possam empreender a construção do seu ser em termos pessoais e sociais (CASTRO, 2005, p. 310 apud TAVARES, 2012, p. 188).

Por meio da ideia de protagonismo, há uma ênfase sobre a ativação das capacidades dos jovens e, com isso, a compreensão de suas responsabilidades em relação aos problemas de sua comunidade local. O protagonismo juvenil, entendido como “método de educação para a cidadania”, é um discurso que preconiza ao jovem um modelo de participação fundamentado na negociação de medidas que acolham interesses que beneficia a si próprio e aos outros. É um discurso

que atende ao propósito citado por Touraine (1998, p. 5) de “fortalecimento do indivíduo”, não da individualidade, e nem das instituições. O indivíduo/voluntário/participante ativo/cidadão/ator social/protagonista é efeito do discurso, mas também é seu portador ativo, na medida em que incorpora, materializa e coloca em funcionamento esse mesmo discurso que o domina e controla.

O público principal do Prêmio Jovem Amigo da Criança (PJAC), realizado nos anos de 2013 e 2014, pela Fundação Abrinq, organização do terceiro setor, nosso objeto de estudo, é o jovem universitário. Tavares (2012, p. 186) baseia-se nos estudos de Foracchi (1972) para caracterizar esse público: “Ela analisa o jovem universitário como o ‘mais sensibilizado’, contudo o ‘menos preparado’ para conseguir alcançar as mudanças que sugere”. Compreender a relação do jovem universitário com causas sociais e como isso o impulsiona a uma participação social é fundamental para esta pesquisa.

A pesquisa aborda um projeto que contribui para que o público jovem tenha oportunidade de percorrer caminhos e construir projetos de impacto social, podendo se tornar protagonista na realização de mudanças sociais, mesmo que pequenas, em um primeiro momento. Destaca também como tal projeto direcionado aos jovens pode contribuir para resultar em indivíduos mais ativos perante as possibilidades de exercer de forma plena sua cidadania, colaborando para potencializar a causa defendida por determinada organização e, consequentemente, os beneficiados por esta luta.

Prêmio Jovem Amigo da Criança: um estudo sobre a comunicação estratégica no engajamento de jovens em causas sociais

O estudo de caso da presente pesquisa, o Prêmio Jovem Amigo da Criança (PJAC), foi criado pela área de comunicação institucional da Fundação Abrinq. Em 1989, a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq) cria, dentro de sua estrutura, uma Diretoria de Defesa dos Direitos da Criança, núcleo da futura Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, que foi fundada oficialmente em 1990. Hoje, atua como uma organização sem fins lucrativos que tem como missão promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes.

A primeira edição do PJAC contou com 10 equipes inscritas de diferentes regiões do país em que uma pessoa por equipe foi participar presencialmente da etapa 1: apresentação da ideia inscrita, juntamente com duas palestras com objetivo de motivá-los a aprimorarem suas ideias, e da etapa 2: apresentação dos resultados de seus projetos e palestras com grandes nomes do ativismo e marketing digital. Destas 10 pessoas que participaram presencialmente, seis delas responderam o questionário, portanto, temos 60% de participação para a análise das respostas.

Já em relação à segunda edição, a Fundação Abrinq proporcionou e financiou uma imersão para todos os integrantes dos 10 grupos selecionados, resultando assim em 24 jovens presentes, também de diferentes regiões do país. Destes, obtivemos 16 respostas, resultando em 66,66% de participação.

Propomos aqui a análise quantitativa e qualitativa das respostas, bem como a comparação das respostas dos que participaram de cada edição com o objetivo de identificar iniciativas que resultaram em mais impacto, considerando a consolidação da marca e a disseminação da causa e de ações pela causa.

Os dados aqui apresentados são apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla de mestrado, finalizada em 2017.

Diante de dados recolhidos por meio de questionário online, percebemos uma diferença no avanço de escalas não foi muito diferente entre uma edição e outra. Porém, o grau de identificação que eles tinham e passaram a ter mostra uma grande diferença. Aqui, estamos considerando: 1 como nenhuma identificação, 2 como pouca, 3 como mediano, 4 como considerável e 5 como muito.

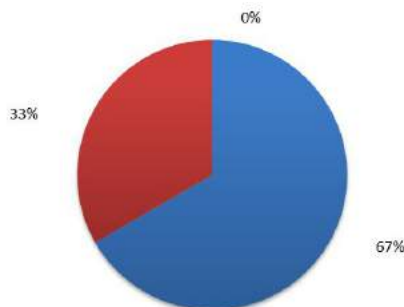
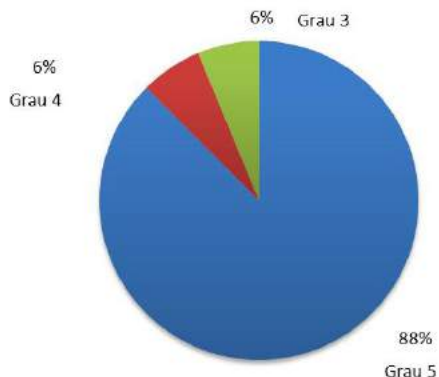


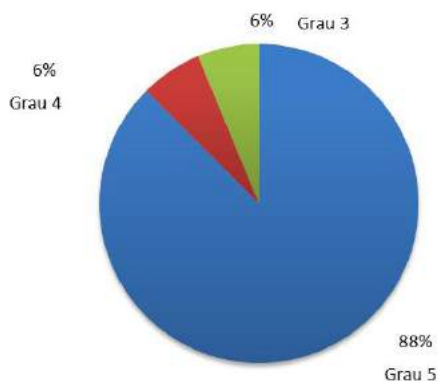
Gráfico 1 – Nível máximo de identificação com a causa – 1ª edição

Fonte: Elaborada pela autora



*Gráfico 2 – Nível máximo de identificação com a causa – 2ª edição
Fonte: Elaborada pela autora*

Após a primeira edição, 67% dos jovens consideraram que tinham o grau “muito” como identificação com a causa e 33% o grau “considerável”. Já após participação na segunda edição, temos 88% dos jovens respondendo que passaram a ter muita identificação com a causa. Mais um ponto para salientarmos e sugerirmos que a segunda edição conseguiu sensibilizar e impactar o jovem de tal maneira que causou nele uma grande identificação com a causa da ONG.



*Gráfico 3 – Respostas para ‘Caso a organização proporcionasse novos espaços de interação e multiplicação de conhecimentos, você estaria disposto a desenvolver atividades em prol da causa da referida ONG?’
Fonte: Elaborado automaticamente pelo Google Forms.*

Mesmo quatro anos após a primeira edição e três anos após a segunda, 95,5% dos jovens responderam que estariam dispostos a desenvolver atividades em

prol da causa, caso a ONG proporcionasse novos espaços para eles se desenvolverem e adquirirem conhecimentos. Essa porcentagem expressa que foi criado um vínculo considerável para terem tamanha aceitação diante desta pergunta. Mais uma oportunidade da ONG retomar esses jovens e desenvolver atividades que contribuam para que eles possuam esse senso de coletivização e alcancem a corresponsabilidade.

Todo o conteúdo coletado nos questionários proporciona uma série de oportunidades para a ONG com o público jovem e permite o levantamento de alguns pontos importantes para o debate deste trabalho:

- Os jovens consideram relevante a ONG compartilhar sua *expertise* por meio de conteúdos via diferentes canais;
- Eles priorizam a promoção de espaços de interação entre pessoas que trabalham e se interessam pela mesma causa;
- Os jovens consideram importante para se envolver com determinada causa espaços que proporcionem vivências, novas experiências, de preferência com caráter colaborativo.
- Após viverem essas experiências, os jovens passam a ter um grande potencial de multiplicação da causa, contribuindo assim para que a ONG e seus valores sejam replicados nas diferentes regiões. Uma campanha tradicional de comunicação talvez não teria tanto impacto e abrangência com tão poucos recursos financeiros investidos.

Diante de tais reflexões e análises, considerando a fundamentação teórica desta pesquisa, inclusive a abordagem proveniente da pedagogia da cooperação e as dificuldades de encontrar uma metodologia de trabalho que abranja as especificidades de um projeto mobilizador, propomos um esquema que ilustra os principais pontos da criação de estratégias de comunicação para mobilização social, levando em consideração a comunicação não em sua forma tradicional, mas sim em uma ótica que precisa se apropriar de diferentes ferramentas, técnicas e metodologias para compor uma estratégia eficaz e com resultados de impacto social positivo.



Figura 1 – Esquema “Ciclo estratégico de comunicação para mobilização social”

Fonte: Elaborado pela autora

Para tornar o esquema mais explicativo, atribuiremos uma conceituação para cada etapa, bem como faremos a sugestão de exemplos de ações que podem ser tomadas como forma de contribuir para o bom funcionamento do ciclo.

- **Diagnóstico:** momento para definir o objetivo que se quer alcançar, o público que se busca atingir, os recursos necessários para desenvolvimento da estratégia e resgatar o histórico de ações com objetivos e público parecidos. Nesse momento, é importante fazer um levantamento de pesquisas de satisfação de outras iniciativas com o mesmo público, reuniões de *brainstorm* para criação de opções de conceitos a serem utilizados e metas de impacto com a ação.

- **Informação:** a base inicial para qualquer mobilização se inicia em ter informações básicas sobre determinada causa. Nesta etapa, é importante estudar as principais fontes de informação para o público que deseja envolver na mobilização. É importante utilizar diferentes mídias, com conteúdos que forneçam oportunidades para embasar a compreensão do que compreende a causa da ONG.
- **Experiência:** a não-passividade no recebimento de informações, o público passa a ter mais oportunidade de se engajar quando tem poder de participação e construção de conhecimento por meio de experiências. Essa etapa precisa ir além da comunicação de via única, precisa oferecer espaços para troca de informações, conteúdos que eles possam aprender na prática, aplicando em sua vida e em seus projetos.
- **Coletivização:** o público reconhecer, além da importância que se dá para a causa, que outras pessoas estão envolvidas e compartilham de determinada causa. A promoção de espaços com dinâmica colaborativa proporciona ao público a construção de conceitos coletivamente, em busca de um propósito em comum, que pode ser potencializado quando refletido em conjunto.
- **Ação pela causa:** após o entendimento da importância da causa e o compartilhamento de sua relevância com outros públicos, é necessário planejar ação que gere impacto de fato. A organização precisa subsidiar esse processo para que o público se sinta seguro em atuar efetivamente em prol de determinada causa.
- **Corresponsabilidade:** o público passa a se sentir responsável pelo sucesso das ações com determinada causa e passa a considerar sua participação como essencial na busca de resultados. Nessa fase, a organização pode contribuir com técnicas e métodos para que os envolvidos repliquem e multipliquem ações em diferentes localidades e com diversos públicos. Dessa forma, a causa passa a ter maior abrangência e impacto, além da marca da organização estar vinculada com as ações realizadas pela causa.
- **Avaliação:** essa etapa não está presente em uma etapa pré-determinada do ciclo e sim em todo o percurso estratégico. Mensurar impacto social se

torna complexo, pois o que precisamos medir, muitas vezes, são recursos e experiências intangíveis. Entretanto, é muito importante criar indicadores que suportem as ações e a busca pelos seus objetivos.

As sugestões aqui apresentadas são resultado das reflexões feitas durante a pesquisa, sendo opções de caminhos a se seguir ao tratar de comunicação para mobilização social. Porém, como já foi abordado nesta pesquisa, cada processo de mobilização precisa se adaptar às metodologias existentes e criar um modelo que atenda às particularidades e singularidade de determinados projetos.

Considerações

É sabido que o terceiro setor passa por um processo constante de profissionalização visando aprimorar sua gestão em prol de um melhor funcionamento interno e também de seus beneficiados. A atuação de tal setor sugere a importância da sociedade civil gerar soluções alternativas em relação às problemáticas com as quais o Estado não seja capaz de solucionar sozinho. É uma maneira de inovar na área social, facilitando, promovendo e executando ações de mobilização social com foco em demandas coletivas, contribuindo assim para a execução da função social de indivíduos, grupo e das organizações. Diferentemente do que historicamente acontecia, a sociedade passou, desde 1960, a se organizar e promover espaços em que os indivíduos possam assumir o controle e compartilhar a responsabilidade na solução de problemas, antes atribuídos apenas ao poder público.

A comunicação, nesta pesquisa, compreende-se como além de uma ferramenta; a atuação da comunicação como estratégia é um fator fundamental para geração de vínculos entre os públicos e os projetos mobilizadores, contribuindo para a formação de grupos que refletem, planejam e agem por um mesmo propósito.

Neste sentido, vemos a mobilização como um processo amplo, que vai além da simples difusão de informações, apesar da importância dessa divulgação. Enxergamos a mobilização como a identificação de um problema, seu compartilhamento e sua distribuição no sentido de as pessoas se sentirem corresponsáveis por ele e passarem a agir na tentativa de solucioná-lo.

Ao analisar o nosso objeto de estudo, Prêmio Jovem Amigo da Criança, PJAC, realizado pela Fundação Abrinq, nos anos de 2013 e 2014, em que esta pesquisadora atuou no projeto e execução, e realizar entrevistas com a gestão da organização responsável no período do projeto, assim como com os jovens participantes das duas edições, constatamos o quão relevante e necessária é a abordagem de mobilização social possível por meio de estratégias de comunicação.

Um dos grandes desafios da comunicação para a mobilização social e, em específico do PJAC, é pensar a comunicação como uma coordenação de ações mantendo canais livres para o intercâmbio de conteúdos e experiências. Comparando as percepções das duas edições contidas no objeto de estudo desta pesquisa, constatamos que a instituição de espaços e dinâmicas de conversação é capaz de gerar e sustentar as interlocuções, favorecendo o diálogo e a interação, fomentando o vínculo ideal da corresponsabilidade. Identificamos que nenhuma campanha de comunicação institucional tradicional ou competição/concurso comuns seriam suficientes para criar tamanho vínculo do público com a causa da organização, além de proporcionar uma oportunidade de alcance da marca e da causa por meio dos jovens como multiplicadores de uma forma com alto impacto e baixo custo.

Neste estudo de caso, elaboramos, a partir da fundamentação teórica estudada nas diversas áreas do conhecimento, da participação na elaboração e execução das duas edições do PJAC, utilizando metodologias de pedagogia da cooperação e casos práticos nela baseados, sugerimos como percurso de criação e manutenção de vínculos em projetos mobilizadores o esquema criado por esta pesquisadora, com seis etapas que orientam o planejamento dessas estratégias.

Todo esse percurso reflete como a gestão da comunicação do PJAC, da Fundação Abrinq, se tornou facilitadora no engajamento do público jovem na causa da defesa dos direitos da criança e do adolescente, contribuindo para serem atores de mudanças sociais e multiplicadores da causa. Destaca-se aqui, que compreendemos que a gestão não tem o “poder” de mobilizar por si só determinado público e sim proporciona ambientes que facilitem experiências aos públicos diante de determinada causa e projeto mobilizador.

Referências

BRAGA, Clara. S.; HENRIQUES, Márcio Simeone.; MAFRA, Rennan Lanna M. O planejamento da comunicação para a mobilização social: em busca da co-responsabilidade. In: HENRIQUES, M. S. (org) *Comunicação e estratégias de mobilização social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANÇA, Fábio. Relações públicas: visão 2000. In: KUNSCH, Margarida (Org.) *Obtendo resultados com relações públicas*. São Paulo: Pioneira, 1998.

FERNANDES, Rubem César. O que é o Terceiro Setor? In: IOSCHPE, E.B. (Org.). *Terceiro Setor. Desenvolvimento social sustentado*. 2. ed. Rio de Janeiro: GIFE; Paz e Terra, 1997.

_____. *Privado, porém público: o Terceiro Setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FORACCHI, Marialice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira/Universidade de São Paulo, 1972.

GERÊNCIA DE ESTUDOS SETORIAIS (GESET). *Terceiro Setor e o Desenvolvimento Social*. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/tsetor.pdf>. Acesso em: 03 out. 2016.

HENRIQUES, Márcio Simeone. (org) *Comunicação e estratégias de mobilização social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social*. In: Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.unifra.br/professores/rosana/marcio_henriques.pdf>. Acesso: 06 fev. 2017.

_____. *Comunicação e mobilização social na prática da polícia comunitária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HENRIQUES, Márcio Simeone & MAFRA, Rennan L. M. Estratégias comunicativas para a ação co-responsável: um estudo de caso. *Anais do VIII Simpósio da pesquisa em comunicação da região sudeste – SIPEC*. Vitória, 2001.

HENRIQUES, Márcio Simeone; MAFRA, Rennan.; BRAGA, Clara. O Planejamento da Comunicação para a Mobilização Social: em busca da co-responsabilidade. In: HENRIQUES, Márcio (org). *Comunicação e Estratégias de Mobilização Social*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

HENRIQUES, Márcio Simeone e MATTOS, Leandro Bornacki. *Mobilização Social na Rede: Internet como Ferramenta de Mobilização Social para o Plano Diretor Participativo*. In: Anais do XIII Congresso Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0261-1.pdf> (Acesso em: 10/01/2017).

HENRIQUES, Márcio Simeone; WERNECK, Nisia Maria Duarte (org). *Visões de Futuro: responsabilidade compar9lhada e mobilização social*: Autêntica, 2005.

MATOS, Maria Izilda Santos de. *Terceiro setor e gênero: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2005.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. *Comunicação nos movimentos populares*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 3a.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIBAS JR, Fabio Barbosa. *Educação e protagonismo juvenil*, 2004.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz*. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 1(1): 1-28, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf> Acesso em: 10 ago. 2016.

TAVARES, Breitner. *Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco*. Soc. e Cult., Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/20683/12335>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TORO, Jose Bernardo & WERNECK, Nisia Maria Duarte. *Mobilização social: um modo de construir a democracia e participação*. Unicef Brasil, 1996. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_7104_em_23_05_2009_18_09_14.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

TOURAINÉ, A. Juventud y democracia en Chile. *Revista Última Década. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA)*. Viña Del Mar, Chile, n.8, 1998. Disponível em: <http://www.cidpa.cl>. Acesso em: 23 jan. 2016.

Periferia da cidade de São Paulo aos olhos dos jovens educadores

Natalia Francisca da Silva

O protagonismo dos jovens nas grandes periferias de São Paulo é o principal motivo para que projetos envolvendo educação sejam criados. Parte do cotidiano de qualquer pessoa, estabelecer relações entre educação e comunicação é o que tange a visibilidade de locais e cidadãos que, antes, sequer tinham essa ferramenta de reexistência – resistir aos preconceitos, faltas de oportunidade e visibilidade para existir na sociedade. Porém, é preciso olhar para o cenário atual e o grande bombardeamento de informações produzidas principalmente pelas mídias sociais. É algo que venho me questionando, pois me considerando fluente digital (pessoa que compreende o funcionamento das mídias) e *heavy user* (palavra em inglês utilizada para classificar pessoas que utilizando, diariamente, mídias sociais), como, no momento atual do país, e pensando a relação com a educação, as mídias sociais podem ser aliadas no desenvolvimento social e da cidadania de jovens através da educação? E mais: é possível promover um ambiente educacional preciso fazendo uso das

comunicações e, assim, mudar o cenário tanto jornalístico quanto sociopolítico que vivemos no país? Soares (2000) aponta os espaços demarcados com “funções” distintas quando falamos de comunicação e educação. Este último, construindo saberes e a comunicação, difundindo informações, em grande parte associada ao lazer e ao consumo instigado pela publicidade.

Irei utilizar como exemplo uma prática que fiz em sala de aula, como voluntária, utilizando sistema de metodologia de projetos, com alunos de 12 a 14 anos. Tínhamos notícias cortadas feito quebra-cabeças: em partes. Eles teriam que ler e montar a notícia conforme contextualização de forma que fizesse sentido e, ao final, criaram as manchetes que deduziram que combinavam com o assunto abordado. Parece uma atividade sem um objetivo notório, mas diante dessa leitura, surgiram diálogos sobre as notícias (as mais variadas: política, educação, transporte, quadrinhos) e debates entre adolescentes que ainda não têm o direito do voto, mas que já querem demonstrar seu protagonismo sociopolítico: questionando e buscando melhorias para o seu ambiente escolar e familiar.

Pimenta (2005) diz que esse bombardeamento de ideias e notícias não é um problema exclusivo do conhecimento do mundo no dia-a-dia, mas também do conhecimento de tudo que é humano e, inclusive, do próprio conhecimento científico. Está em todo lugar e compreender o pensamento de tantos meios e porque se dá tantas informações, é uma tarefa necessária. Como disse Paulo Freire (2001), “a educação é a comunicação, é diálogo”. É necessário dialogar, expor opiniões de forma saudável para compreender quais passos a sociedade pode dar para frente, em prol do protagonismo social, principalmente se tratando dos jovens, que são os futuros profissionais em grandes empresas de mídia, indústria etc.

Conhecendo projetos e os colocando como meu objeto de pesquisa, posso citar alguns que fazem trabalhos relacionados à Educomunicação com relação ao ativismo social-cultural-econômico de jovens da periferia, como o caso do Você Repórter da Periferia do projeto Desenrola e Não Me Enrola. Por que jovens de extremos da cidade são alvos deste tipo de proposta? O constante contato com dificuldades que uma região periférica tem - falo por mim, que venho de São Miguel Paulista, extremo leste de São Paulo - dá margem a diversas discussões

envolvendo todos os campos sociais, culturais da região, economia e, por que não, política. Há diversos projetos atrelados a este tipo de desenvolvimento de consciência do jovem. Mas, voltando ao VRDP, localizado no bairro Jardim Ângela, zona sul, no Centro de Mídia M'Boi Mirim, é um belo exemplo de que podemos mudar realidades começando pela tomada de consciência e "mão na massa" de projetos Educomunicacionais.

Branco e Kalhil (2015) entendem a Educomunicação enquanto processo colaborativo entre as partes, a partir do interesse dos envolvidos - no caso de nossos personagens, os educadores e jovens - sobre temas e meios, de forma que possa contribuir socialmente na formação de um cidadão mais crítico - consciente de seu espaço e papel na sociedade -, que pense no seu mundo, pelo prisma do questionamento contextualizado e não com o olhar unilateral midiático. As autoras também concluem que é ir além da comunicação como ferramenta, a Educação e Comunicação, juntas, se complementam e acabam tornando-se uma única ferramenta. A partir disso, temos a necessidade de fundir conhecimentos e trabalhá-los em sala de aula, a fim de reconhecer o potencial dos estudantes quando envolvidos em educação.

Há uma metodologia específica para a educação que visa: 1) educar para a mídia, desenvolver o olhar crítico sobre o conteúdo proposto pela mídia e preparar para receber informações - podemos citar como exemplo as tão faladas atualmente *fake news*, educando e auxiliando no desenvolvimento de crítica, é possível evitar o compartilhamento irracional de notícias falsas, sendo que maioria das pessoas sequer faz a checagem de fatos. 2) educar pela mídia: utilizar os meios de comunicação como subsídio para uma nova forma de abordagem do conteúdo em sala de aula. 3) educar com a mídia: produzir conteúdo, criar sua própria mídia, ser capaz de articular conceitos e temas, gerando conhecimento para si e para os outros (EDUCOMUNICAÇÃO, 2010). Com isso, projetos envolvendo educação têm observado mudança no olhar dos jovens em relação aos seus próprios bairros. Em conversa para este paper, Thais Siqueira, jornalista e uma das idealizadoras do projeto Você Repórter da Periferia, disse que os jovens passam a compreender que no local onde vivem - a maior parte, periferia de São Paulo - não existe só violência: existem muitas ações socioculturais acontecendo.

Esse raciocínio lembra o que Soares (2000) disse a respeito de que a escola é tida como espaço delimitado e, quando saímos de seus muros, ganhamos a demarcação da comunidade ou ainda de cidade, com discurso fechado e autoritário regido pelas normas e poderes nacionais. No que se remete à comunicação de massa, ela é tida como um espaço para todos, sem demarcações, seu discurso procura o inusitado, refletindo outras formas mais globais de poder. E muitos desses jovens que têm essa tomada de consciência em relação às suas realidades, acabam migrando para áreas de comunicação ou simplesmente encontram caminhos em outras áreas, dando maior esperança para que seus futuros sejam melhores. O jornalismo comunitário tem esse intuito: dar voz a quem, muitas vezes, não tem. Desenvolver a cidadania e a participação de quem pode ter sido esquecido pelas autoridades. Exemplos como o jornal 'Voz da Comunidade', do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro é um 'case' citado sempre quando se trata de jornalismo comunitário e de comunicação comunitária.

Aliada às novas tecnologias, como o uso do celular, computador e ferramentas de streaming, a comunicação tem sido ferramenta útil para passar conhecimento que chamo de extra sala de sala: quando o estudante pode continuar estudando utilizando essas tecnologias sem estar em sala de aula. Muitas plataformas de cursos EAD (educação a distância) vêm surgindo como alternativa para quem quer se especializar, se aprofundar em determinada linha de conhecimento ou simplesmente por curiosidade como os chamados "edutubers", que são professores que decidiram utilizar o canal de compartilhamento de vídeos *Youtube* para disseminar conhecimento gratuito para uma gama de pessoas que busca informações na web. Principalmente os jovens, que, segundo pesquisa realizada pela TIC Kids¹, em 2016, 83% dos jovens menores de 18 anos utilizam o celular quase o tempo todo. E é aliando tantas ferramentas tecnoló-

1 Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet No Brasil (GCI.BR), Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR) e Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR). Disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2016_coletiva_de_imprensa.pdf

gicas com a educação e a comunicação que vemos um grande avanço na propagação da educomunicação.

Por isso é importante mostrarmos exemplos como o do Você Repórter da Periferia. O programa de formação, como mostrado pela idealizadora e estudado para esse *paper*, contribui com a formação da juventude periférica. Por meio das ferramentas do jornalismo, o projeto utiliza de duas fases: teoria e prática para poder estimular a compreensão do valor das relações humanas - independente da região - e rompimento de barreiras geográficas e sociais para, assim, fomentar o reconhecimento da identidade cultural e formar jovens a partir das ferramentas da comunicação para o desenvolvimento do senso crítico e cidadã. É possível também afirmar que tais estímulos contribuem não só para os jovens, mas com a comunidade em sua totalidade, pois assim, com essa influência da juventude, é possível ampliar projetos e discussões por toda a região em que estão inseridos, começando sempre pela escola.

Outro exemplo que podemos citar é o projeto realizado pela Fundação Tide Setubal no bairro de São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, pelo Núcleo de Comunicação Comunitária São Miguel no Ar. Intitulado “Educomunicação em movimento”, o projeto possui um livro com todas as informações sobre o que tange a comunicação comunitária, benefícios, educomunicação atrelada à cidadania construída em bairros periféricos e importância da promoção da comunicação na vida escolar de jovens residentes no bairro. O documento (2012) afirma que “aprender a escutar opiniões divergentes em reuniões de pauta, saber entrevistar um convidado no programa da Rádio de Rua, divulgar no blog da escola os serviços oferecidos à comunidade, produzir uma matéria para o jornal são atividades que permitem aos participantes aprimorar a qualidade da leitura, da escrita e da expressão das ideias, ampliar sua visão de mundo. Tudo isso resulta em ganhos de valor inestimável para cada um dos envolvidos: pais, mães, professores, alunos e educadores sociais. O exercício da cidadania é, portanto, aprendido na ludicidade envolvida nas atividades de comunicação realizadas”. Firmando compromisso com escolas, comunidade, pais e alunos, e instituições comprovadamente ativas e presentes nestes bairros, é possível constituir, através da educomunicação, uma realidade mais

cidadã que se espalha para outras localidades, além do desenvolvimento intelectual de quem participa.

Esse tipo de trabalho não possui, em sua maioria, apoio além daqueles que estão realmente envolvidos, ou seja, pessoas da comunidade ou donos de projeto como os que já foram citados. E qual a importância de ter maior suporte para o desenvolvimento de projetos ligados à Educomunicação? Em relação à postura do Educador, Soares (2013), diz que:

O educador não tem uma mentalidade cirúrgica, na hora de entrar no laboratório com luvas para fazer exatamente aquele procedimento. Ele é um mobilizador e a ação do educador depende muito das circunstâncias, das colaborações que ele encontrar ou da capacidade dele de encontrar colaboradores para suas ações. Porque ele é um gestor de processos e a educação é uma prática que emerge da própria sociedade e que se contrapõe a outras práticas também sociais. [...] Alguém que chegue pra fazer algum tipo de trabalho que quebre essa hegemonia, naturalmente essa pessoa tem que ter muita habilidade, habilidade de dialogar com o estabelecido. Nós também defendemos o princípio de que a educação não existe na sua característica de inteireza [...].

As mídias sociais, por exemplo, são onde a grande maioria dos jovens costumam socializar e se informar. São locais onde se sentem, muitas vezes, segurança em expor suas opiniões - quando de forma saudável ou não - fazendo com que sejam vistos e debatam entre si ferramentas de cunho social e, uma das grandes vantagens do crescimento do uso das mídias sociais é o alcance. Pessoas de todo um país, e até do mundo, podem ter acesso aos conteúdos divulgados. Com mais acesso e mais audiência para conteúdos de relevância social, é possível formar cidadãos mais críticos e trazer os jovens para discussões que envolvam assuntos econômicos, políticos, educacionais etc. O que se mostra efetivamente positivo para fomentar a educação e cidadania com os jovens. Belloni (2009) discorre sobre como fazer uso desses meios de forma inteligente e aproveitar essa relação na construção do conhecimento: é necessário compreendê-los e estarmos dispostos a articular com essas relações de poder. Claro

que mídia de massa, mídias sociais e comunicação não será capaz de solucionar todos os problemas educacionais - principalmente no Brasil -, mas é um *start* para que se inicie um diálogo e empoderamento dos estudantes em relação ao seu espaço na sociedade. Ou seja, “[...] que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos, educar pela comunicação e não para a comunicação” (SOARES, 2000, p. 20).

Referências

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SOARES, I. de O. *Educomunicação: um campo de mediações*. Comunicação e Educação. V. 19, set-dez, 2000. USP. São Paulo. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>. Acesso em: 10 out. 2018.

ENTREVISTA. *O Educomunicador deve estar pronto para dialogar com o estabelecido*, diz Professor Ismar de Oliveira Soares. 2013. Curso de Licenciatura em Educomunicação: USP, São Paulo. [acesso em 20/09/2018: <https://educomusp.wordpress.com/2013/12/02/o-educomunicador-deve-estar-pronto-para-dialogar-com-o-estabelecido-diz-professor-ismar-em-entrevista-aos-estudantes-da-licenciatura/>]

SILVA, N. F. *Jornalismo Comunitário e o fortalecimento da cidadania em jovens nas periferias*. 2018. Observatório da Comunicação Institucional. São Paulo, SP. [acesso em 20/09/2018: <http://observatoriodacomunicacao.org.br/colunas/jornalismo-comunitario-e-o-fortalecimento-da-cidadania-em-jovens-nas-periferias/>]

BRANCO. A. K. A. C.; KALHIL. J. D. B. *A Educomunicação e suas contribuições na formação de professores de ciências*. 2015. Revista Tecnologias na Educação, Ano 7, nº 12. São Paulo, SP.

FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. *Educomunicação em movimento*. Núcleo de Comunicação Comunitária São Miguel no Ar. 2012. São Paulo, SP.

Sobre a autora

Natalia Francisca da Silva é Bacharel em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo, especialista em História da Arte (Teoria e Crítica) e possui cursos e experiência profissional nas áreas de Educomunicação, Cinema Documentário, Relações com a Imprensa e Marketing de Conteúdo. Atualmente no setor de tecnologia, também escreve para a coluna Educomunicação Presente no Observatório da Comunicação Institucional, São Paulo, SP.

Casa Lar Amar é Simples – o papel da educomunicação em contextos de vulnerabilidade social

Sabrina Kelly da Silva
Tatiana Maria da Silva

Introdução

O presente trabalho foi elaborado a partir de experiências vivenciadas no abrigo Casa Lar Amar é Simples, trata-se de uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes, de 0 a 17 anos e 11 meses, que estejam em situação de risco, vulnerabilidade social e exclusão. É, portanto, uma entidade de acolhimento provisório, onde os residentes permanecem até que a família tenha condições de recebê-los novamente em casa ou quando não há essa possibilidade o abrigado e colocado na fila de adoção, podendo residir na moradia até que atinja a maioridade. A principal finalidade da instituição é resguardar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes regulamentada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Fundada em 2006, a instituição Casa Lar Amar é Simples, está localizada no bairro Tejuco, em São João del-Rei. Durante a realização das atividades educacionais, a entidade abrigava 17 internos sob a responsabilidade das mães sociais¹.

Neste trabalho relatamos um recorte das atividades educacionais desenvolvidas no abrigo durante o ano de 2017, coordenado pelo técnico administrativo Michel Montandón de Oliveira e pelas graduandas do curso de Comunicação Social- Jornalismo, Sabrina Kelly e Tatiana Silva.

O intuito das atividades desenvolvidas na entidade é despertar um senso de comunidade e estimular nos participantes o protagonismo juvenil, a fim de criar uma identificação com o ambiente, bem como a expansão da consciência crítica e de pertencimento. Sendo assim, o programa busca elevar o padrão de qualidade de vida dos internos e, principalmente, o convívio entre eles, até que retornem aos seus lares ou sejam encaminhados a lares substitutos.

Justificativa

No ano de 2017, iniciamos o desenvolvimento das práticas educacionais na instituição com os internos, observamos como a educação pode ser desenvolvida em várias áreas de atuação, ambientes e segmentos. Este tema se caracteriza por ser amplo e nos dá a oportunidade de atuar de forma transdisciplinar na instituição Casa lar. É por meio de toda esta perspectiva e conhecimento, que o presente trabalho foi desenvolvido com os abrigados, com apresentação de práticas e ferramentas que permeiam o universo da comunicação e educação.

Notamos que os menores são sensíveis e se afeiçoam com facilidade às pessoas que visitam a entidade. Com o passar dos meses, a criação de vínculos afetivos entre as educadoras e o grupo participante do projeto foi se consolidando cada vez mais. A afetividade facilitou o processo de desenvolvimento das atividades educacionais na casa. Os abrigados encontraram nas práticas educacionais uma forma de se expressarem e desenvolverem suas habilidades,

1

despertando a criatividade e o senso crítico no grupo. O uso de ferramentas de comunicação nas atividades incitou o interesse dos mesmos e facilitou a interação entre os integrantes.

O projeto tem como foco o fortalecimento dos laços afetivos entre os internos, para que os mesmos se reconheçam como comunidade melhorando desta forma o convívio e os conflitos dentro do abrigo. As atividades incentivam e priorizam o trabalho em conjunto, durante as quais discute-se valores tais como respeito e união. As intervenções realizadas no abrigo estimulam o protagonismo infanto-juvenil, a partir de práticas que permitem o envolvimento de todos os participantes em ações colaborativas.

Metodologia e Revisão Bibliográfica

As práticas educacionais trabalhadas com os internos foram elaboradas pensando nas necessidades desses indivíduos e a forma por meio da qual eles se inter-relacionam. O intuito do Programa é despertar o senso de comunidade e companheirismo, estreitar os laços dentro da instituição e fazer com que as crianças e jovens se reconheçam como membros de uma família dentro da Casa lar.

Em todo encontro sentamos em roda para conversarmos um pouco sobre o que os menores fizeram durante a semana, desta forma à quebra da hierarquia entre as educadoras e residentes, pois toda atividade é construída em conjunto. Assim articula-se um cenário que possibilita que os internos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões, propor novas ideias e participar efetivamente da construção das práticas educacionais.

Os menores são os elementos centrais da prática educativa, participam de todas as fases, desde a elaboração, execução até a avaliação das ações propostas. Dessa maneira fica visível como as práticas Educacionais contribuem para a formação de pessoas independentes e comprometidas socialmente, despertando nos internos valores de solidariedade e respeito, o que estimula a transformação social nos educandos e na entidade em si mesma.

Antonio Carlos Gomes da Costa define protagonismo juvenil como,

“a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio- comunitário ” (Costa, 1996:90)

Em nosso trabalho a pesquisa-ação foi, portanto, a metodologia encontrada para tornar o desenvolvido do projeto factível com os objetivos propostos. Para ThiollentThiollent (1985), pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT,1985, p. 14).

A pesquisa-ação é uma forma de investigação que aborda todas as ações desenvolvidas na entidade. Tem como base três pontos indispensáveis: o caráter participativo dos menores na criação e elaboração das atividades educacionais juntamente com as pesquisadoras; as dinâmicas que proporcionam ao grupo um diálogo reflexivo que fomente o exercício da cidadania e, consequentemente, a mudança pessoal e social dos integrantes do grupo. O último ponto diz respeito à avaliação de ações desenvolvidas que influenciaram a melhoria do padrão de qualidade de vida dessas pessoas.

No campo da inter-relação comunicação/educação, o referencial teórico repousa em Ismar de Oliveira Soares (2000). Segundo o autor, a Educomunicação constitui

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, à implementação e à avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação

nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas (SOARES, 2000, p. 2).

Assim sendo, para Soares, a Educomunicação é um conjunto de ações que fortalece o ecossistema comunicativo nos ambientes de ensino e que envolve processos propícios a melhorar, por meio da comunicação, as ações do campo da educação. Segundo o autor, essas ações desenvolvem o senso crítico dos sujeitos, a fim de que os meios de informações de massa sejam utilizados para práticas educativas.

Portanto, Soares conceitua a Educomunicação como um campo transdisciplinar, que potencializa o processo de aprendizagem do sujeito, por meio de ações colaborativas, quer sejam implementadas na criação de ambientes que permitam a participação do sujeito nos processos, quer sejam utilizadas nos meios de comunicação como ferramentas educativas. Foi a partir desse conceito que conduzimos as práticas educomunicativas no abrigo.

Esse conceito de Educomunicação considera um campo que amplia as possibilidades do uso da comunicação para compartilhar o conhecimento entre os sujeitos, no qual são rompidas as barreiras hierárquicas de aprendizagem. Tal contexto amplia a visão de mundo dos envolvidos, pois permite incentivar o protagonismo. Diferentemente do ensino tradicional, o processo educutivo proporciona a troca de conhecimento entre sujeitos, a fim de melhorar e transformar o ambiente em que estão inseridos. Percebemos que a Educomunicação é um campo que viabiliza o diálogo entre os indivíduos, buscando transformar ou modificar determinados contextos. Para que isso aconteça harmonicamente, é preciso conhecer as ferramentas que ajudam a consolidar essas práticas. Um dos métodos utilizados é ecossistema comunicativo que atua como elemento facilitador da compreensão dos ambientes em que as ações educomunicativas são implantadas.

Jesús Martín-Barbero (2000) conceitua o ecossistema comunicativo da seguinte forma.

Num primeiro movimento, o que aparece como estratégico, mais do que a intervenção de cada meio, é a aparição de um ecossistema comu-

nicativo, que está se transformando em alguma coisa tão vital como o ecossistema verde, ambiental. [...] a segunda dinâmica que configura o ecossistema comunicativo no qual estamos imersos: o saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados, nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 54).

Martín-Barbero compara o ecossistema comunicativo ao ecossistema ambiental. Para o autor, o ecossistema comunicativo possui um papel fundamental e estratégico, que vai além da interferência dos meios de comunicação, ao provocar uma transformação social por meio da descentralização do saber. Portanto, é um método estratégico relevante no campo da comunicação, pois se trata da busca de mecanismos que auxiliam em um processo de transformação e de mudanças no ambiente.

Na Casa Lar, as práticas educomunicativas buscam dinamizar o convívio entre os residentes e funcionários, ou seja, entre os atores sociais que trabalham no projeto. A finalidade é que as práticas dialógicas e outras estratégias do campo da Educomunicação sejam efetivas, melhorando o padrão de qualidade de vida dos envolvidos.

A partir desse conceito que inspira a condução das práticas educomunicativas no abrigo, destacamos o conceito de comunidade

[..] lembra relações de pessoas em um grupo, com segurança, confiança, amizade, conforto, apoio. Na verdade, pode haver discussões, devido à diversidade de seus integrantes, no entanto, permanece a ideia do que é benéfico para o coletivo. Nesse cenário, um indivíduo não deseja mal ao outro, pois há certeza de que os outros também o querem bem. Entretanto, a comunidade, com essas características, soa como utopia, já que a sociedade atual, com modo de produção capitalista, fortalece a convivência competitiva, primando o individualismo entre os seres humanos (OLIVEIRA et. al, 2013, p. 134).

De acordo com a estudiosa, a comunidade é formada por um grupo de indivíduos com semelhanças e diferenças, mas que, apoiando uns nos outros, optam por um ideal que seja benéfico para aquele grupo. Há, porém, uma certa utopia

no que diz respeito à identidade comunitária, decorrente de situações cotidianas do mundo capitalista, que estimula a competição e a individualidade entre as pessoas. Para a autora, as relações íntimas entre os indivíduos — como confiança, segurança e o apoio — caracterizam esse senso de comunidade.

Dessa forma, o conceito de comunidade explicitado por Oliveira é o que mais se adequa a atividade educ comunicativa desenvolvida na instituição, a Casa Lar, enquanto entidade que necessita de ações que promovam um ambiente mais solidário e amigável entre os amparados. Assim endossamos o conceito de comunidade compreendendo a fusão das singularidades e peculiaridades do grupo, cujos eventos permitem a troca de experiência, a fim de melhorar o convívio entre os sujeitos.

Então o conceito de comunidade explicitado por Oliveira fundamenta a referida ação que abriga crianças e adolescentes com diferentes características e singularidades. Portanto, a consolidação desse senso de comunidade na instituição deriva da criação de condições para que os sujeitos se reconheçam como indivíduos que possuem algo a ser compartilhado.

É importante salientar que o convívio em comunidade pode gerar situações satisfatórias e/ou conflituosas e nem sempre é algo fácil e orgânico, justamente por colocar em negociação a individualidade de cada ser. Contudo, a criação do senso de comunidade possibilita que os atores sociais envolvidos naquele ambiente passem a atuar de forma crítica na sociedade. Logo, torna-se importante o exercício da cidadania.

O estudioso Valter Natal Valim Carlos (2013) conceitua cidadania como a

[...] construção de relações e consciências, a partir da convivência na vida social e pública. Portanto, o exercício da cidadania é algo que se dá no dia a dia, nas relações que travamos com o próximo, com aquilo que é público e com o meio ambiente. Desse modo, podemos concluir que a cidadania é um processo em constante movimento de construção (CARLOS, 2013, p. 2)

Carlos entende cidadania não como algo teórico, mas edificado a partir do/no contexto das relações diárias. O autor explica que a cidadania e sua construção

é algo progressivo, que está associado ao convívio com o próximo, ou seja, o processo de exercício da cidadania é contínuo.

No ambiente da Casa Lar, o conceito de Carlos é o que mais se adequa, por se tratar de um meio a ser constantemente avaliado, já que é um lar transitório, em que o processo de construção de cidadania acontece de forma progressiva, por meio do convívio diário entre os sujeitos. Sendo assim, no contexto deste programa, definimos cidadania como uma prática que direciona o sujeito, independentemente do contexto em que está inserido, pois funciona como um meio necessário para construção de uma sociedade mais igualitária.

Buscamos essencialmente unir pesquisa e ação em um único processo, no qual todos atores implicados participaram, tanto pesquisadores quanto residentes e funcionários da Casa Lar, para chegarem interativamente a elucidar a realidade ali vivenciada. Identificamos problemas coletivos, buscamos e experimentamos soluções em situações reais que possibilitaram a melhoria da qualidade de vida desses abrigados. Foram utilizadas várias ferramentas de comunicação para que as ações fossem decididas e executadas pelo grupo.

A junção de todos esses processos resultou em produções colaborativas e de conhecimento amplo para todos os envolvidos, através de diálogos reflexivos entre os acolhidos, durante as atividades realizadas em 2017. Quando escolhíamos as atividades, antes do processo de execução, sentávamo-nos em roda com os menores para que eles nos contassem brevemente como tinha sido a semana e o que fizeram de diferente da rotina institucional. O momento de troca e a própria disposição física no espaço desconstruíam todo o sistema hierárquico ao qual estavam acostumados, tanto na instituição quanto na escola. Passaremos aqui a apresentar as atividades realizadas na sequência em que foram vivenciadas, privilegiando a ligação entre cada uma delas, bem como a participação dos residentes na indicação dos desenvolvimentos.

Atividades desenvolvidas no ano de 2017

1º Encontro - Sensibilização

Após discutirmos quais as atividades que iriam nortear o semestre, uma das prioridades foi a construção do diário e o trabalho lúdico. O primeiro encontro

visou à sensibilização dos internos com a exibição de um vídeo que documentava o depoimento de uma professora aposentada de Curitiba, durante a Feira Literária de Paraty (FLIP) de 2017. Diva Guimarães emocionou todos ao relatar a sua trajetória e contar as dificuldades que enfrentou na infância e os desafios superados enquanto mulher negra que viveu parte da vida em um abrigo. A escolha dessa história não foi aleatória; o intuito era mostrar para os internos situações semelhantes a deles, como uma forma de motivação e superação.

2º Encontro - Diários

No segundo encontro, sugerimos a construção de diários, como uma forma de expressão e de verbalização dos sentimentos, além de proporcionar a reflexão sobre o respeito ao próximo e às individualidades. Nesse sentido, o diário é uma ferramenta que só poderia ser compartilhada com a permissão do detentor daquele caderno. Para essa proposta, foram mostrados alguns modelos de diários.

3º Encontro - Construção dos diários

Nesse encontro, partimos para a prática. Foram disponibilizados materiais para a construção da capa do diário, personalizada por cada interno de acordo com a sua identidade. Frisamos a relevância do compartilhamento dos materiais usados, a fim de despertar a importância da produção colaborativa.

4º Encontro - Construção dos diários - 2

No quarto encontro, a proposta foi a finalização dos diários, e a importância da colaboração foi, mais uma vez, destacada.

5º Encontro - Respeito

Com os diários prontos, sentimos a necessidade de conversar com os internos sobre o respeito ao próximo, visando explicar que, apesar da importância de se criar um senso de comunidade e de troca de experiências, o diário era um meio particular de expressão de cada um. Por isso, o respeito às particularidades era indispensável.

6º Encontro - Expressão

Durante os encontros, observamos a necessidade de cada interno de se expressar. Por isso, buscamos práticas que permitissem e facilitassem esse processo,

por meio da fotografia e do uso de emoticons². Porém, por norma institucional, a imagem das crianças não pode ser veiculada, o que levou à focalização dos *emoticons* para a expressão de sentimentos. Essas imagens, presentes nas redes sociais e conhecidas pelos internos, dinamizou a prática. O trabalho foi realizado em dupla e eles deveriam escolher o *emoticon*, de acordo com o que estavam sentindo naquele dia.

7º Encontro - Mímica

Os *emoticons* também foram utilizados no sétimo encontro para a prática da mímica. Cada residente sorteou uma imagem e tentou demonstrar seu significado por mímicas. O objetivo foi estimular o trabalho em conjunto e dar liberdade aos internos de se expressarem.

8º Encontro- Música

Continuando com a ludicidade, no oitavo encontro, trabalhamos com letras de músicas. O objetivo foi estimular a memória dos meninos, por meio da adivinhação. A partir de uma palavra, eles deveriam identificar a música referenciada. Após a descoberta, a letra era distribuída e todos cantavam a canção.

9º Encontro- Palavras

No nono encontro, novamente foi trabalhada a questão dos sentimentos, mas por um jogo de palavras. Escolhia-se um vocábulo, e cada participante do grupo, organizado em roda de conversa, falava o que aquele termo significava para si. Antes do diálogo, os símbolos “like” e “deslike” eram selecionados para demonstrar o sentimento de cada integrante.

10º Encontro- Retrospectiva

A primeira atividade no diário foi registrada no décimo encontro, no qual fizemos uma retrospectiva das práticas realizadas durante o ano de 2017. O inte-

2 Forma de comunicação paralinguística, representando uma expressão facial. Temos em inglês *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos. Para mais informações: ÁVILA, Maribel Chagas de; PAGLIARINI, Maria Inês. O “internetês” e o legado da história da escrita. Revista Signótica, Goiânia, v. 20, n, 2, 419-455, jul./dez. 2008. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/6097>> Acesso em: 29. jun. 2018.

ressante foi que os meninos lembraram a diversidade das práticas e perceberam o quão importante foram para a evolução deles.

11º Encontro - Festa e exposição dos trabalhos

Organizamos uma festa de fim de ano na Casa Lar para encerramento das atividades do período. As fotografias e os trabalhos realizados foram expostos durante a comemoração. Após a realização de todas essas práticas, os diários foram encaminhados definitivamente aos meninos, como uma recordação e um meio de expressarem suas particularidades.

Atividades de transição

Em alguns encontros notamos que os menores ficavam cansados e desmotivados a participarem de algumas atividades, por esse motivo sempre pensamos em atividades de transições, que substituí as ações quando os menores se mostravam desinteressados.

Oficina de fotografia

A oficina de fotografia foi realizada no primeiro semestre de 2017. Os meninos deveriam utilizar a câmera para fazer registros entre si. No primeiro momento, foram ensinados os princípios básicos da fotografia, para o manuseio dos equipamentos.

A atividade despertou interesse, sendo que as crianças e os adolescentes ficaram animados. Para que fosse lúdica e, ao mesmo tempo, preservasse a imagem dos internos, foram levadas folhas com *emoticons* impressos. Cada *emoticon* possuía uma expressão e eram escolhidos de acordo com o que o participante sentia. Eles foram utilizados para ocultar o rosto dos residentes para a sessão de fotos. Percebemos a sinceridade de cada interno ao selecionar as figuras. Encerramos a atividade com uma roda de conversa e a discussão sobre técnicas fotográficas e a dificuldade de lidar com os sentimentos.

Oficina de Cama de Gato

Para estimular a concentração e a paciência dos residentes, sugerimos uma brincadeira, conhecida como “Cama de Gato”, pois a mesma exige atenção dos participantes e estimula o trabalho em grupo. Em duplas, os alunos interagiram muito bem, e a oficina tornou-se um momento de descontração.

Durante a atividade, notamos que os residentes que conheciam a brincadeira quiseram ensinar os outros. Como o objetivo do projeto era desenvolver o senso de comunidade por meio de práticas educacionais, o trabalho colaborativo exerceu papel fundamental nesse processo, uma vez que possibilita a interação, estimulando a vivência da solidariedade.

Oficina de história em quadrinhos

Uma das atividades propostas pelos residentes foi trabalhar com histórias em quadrinhos; na verdade, durante uma roda de conversa, eles expressaram a vontade de fazer uma oficina do gênero. Para estimular a produção colaborativa e o desenvolvimento das habilidades dos internos, cada um deveria construir a própria história.

A atividade foi dividida em três etapas. No primeiro momento, apresentamos a técnica usada para a construção da história: delimitação do tema e personagens, texto, ilustrações, balões e organização tipográfica. Após essa etapa, mostramos diversos personagens aos residentes e balões em branco. Cada um deveria escolher o seu personagem. A etapa seguinte possibilitou que os internos trabalhassem em conjunto, reunindo em uma história, todos os personagens e as histórias que tinham construindo. Foi interessante perceber a interação entre eles durante a construção da história, cujo tema foi a escola. No final, foi realizada uma leitura conjunta.

Considerações finais

Ao iniciarmos o projeto no abrigo tínhamos consciência dos desafios que iríamos enfrentar, mas, ao mesmo tempo, havia um anseio de transformar, pautado pelas práticas educacionais mais adequadas àquela realidade. Muitas das vezes durante as atividades os menores desabafavam, narravam momento triste vivenciados, alguns não conseguiam conter as lágrimas. Abraços e demonstração de carinho entre as educadoras e os menores serviam de consolo. Os internos se sentiam amparados e foi dessa maneira que a afetividade foi fortalecendo.

Nem sempre as atividades fluíam como desejávamos, mas, muitas vezes, fomos surpreendidas com demonstrações de carinho, interesse e de coopera-

ção. Foi uma troca de experiência que gerou resultados transformadores neles e em nós. As mudanças aconteceram lentamente, porém, ambas as partes cresceram, nós, enquanto profissionais e principalmente como pessoas que desejam modificar a realidade das minorias, e também os internos, que perceberam as suas potencialidades como cidadãos que podem exercer o papel de protagonistas.

A Casa Lar estava se transformando em uma incubadora de possibilidades de ser feliz e não apenas de transformação de histórias de vida. Contudo, essa conquista só estava sendo possível a partir de uma ação colaborativa, com a participação de todos, mediada por episódios de solidariedade e de compartilhamento entre os protagonistas desse processo de construção da realidade de cada um. Para esse propósito, tanto os meios de comunicação convencionais (vídeo, fotografia, TV) como as mídias alternativas (desenhos, diários, mímicas) eram utilizados como recursos didáticos durante o processo, promovendo conotações diversas, tendo em vista as especificidades midiáticas de cada meio de comunicação utilizado. Entretanto, parece necessário frisar que o sucesso do sistema educacional não repousa no uso da tecnologia, mas no tipo de relação estabelecido entre os elementos que participam do processo de ensino-aprendizagem.

As ações desenvolvidas favoreceram o elo entre o grupo, possibilitando a criação de um espírito de equipe e do senso de comunidade entre os menores. A criação e a personalização de objetos permitiram que os menores descobrissem as suas habilidades e identidades, estimulando a busca de novos conhecimentos, a identificação como comunidade e, conseqüentemente, a formação de um ambiente familiar dentro da instituição, desconhecido até a iniciativa extensionista.

Em depoimentos, os servidores mencionaram a complexidade de se trabalhar em meio a um grupo tão singular como a Casa Lar, com tantas vivências diversas e difíceis. Por isso, podemos afirmar que as expectativas dos funcionários foram superadas, já que as práticas educacionais reduziram os conflitos internos. O projeto também atendeu as perspectivas dos internos, que passaram a se sentir protegidos como se estivessem no âmbito familiar. Com as ativi-

dades, a relação entre os abrigados se fortaleceu. Eles se reconheceram como comunidade, em que uns ajudam os outros e, unidos, têm a possibilidade de melhorar o ambiente da instituição.

O desenvolvimento colaborativo das atividades dinamizou e intensificou a interação do grupo, o que nos leva a pensar em promover um processo de educação continuada. Já os diálogos reflexivos possibilitaram aos cuidadores e aos internos a expansão do senso crítico, respeitando a individualidade de cada membro. Dessa forma, ficou explícito o crescimento pessoal dos integrantes quanto à responsabilidade em opinar e em tomar decisões adequadas que favoreçam todo o grupo. Observamos também que os internos assumiram um papel de liderança, mobilizando-se, reconhecendo o atual cenário em que vivem, pontuando os problemas e questionando uma forma de melhorar suas condições de vida.

Durante a realização deste trabalho, ficou constatada a eficiência das práticas educacionais como ferramentas dinâmicas para a construção de diálogos democráticos e fortalecimento da cidadania entre os envolvidos. Assim sendo, as práticas implementadas na Casa Lar Amar é Simples possibilitaram a criação de um senso de comunidade que orientou a organização do trabalho formativo na instituição durante o ano de 2017 e estimulou a participação social do grupo.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. (Série Legislação, n.237). Disponível em:<www.camara.leg.br/editora>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. Lei n. 7.644, de 18 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21. dez. 1987. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7644.htm>. Acesso em: 28. jun. 2018.

CARLOS, Valter Natal Valim. Arte-educação e cidadania: um diálogo possível. In: SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS E COTIDIANOS, 1, 2013, Vitória. *Anais...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, p. 1-13 2013. Disponível em:<encurtador.net/joCVW>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CASTILHO, Sabrina Simões. *Relações afetivas e processos identitários de crianças e adolescentes em Programas de Acolhimento Institucional: uma pesquisa com oficinas de grupo*. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

*****COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/jun. 2000. Disponível em:< <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>> Acesso em: 29 jun. 2018.

OLIVEIRA, Stefanie Griebeler et al. discussões sobre o conceito de comunidade relacionado à atuação do enfermeiro: relato de experiência. *Avances enEnfermería*, v. 31, n. 1, p. 133-140, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 19-24, set./dez. 2000. Disponível em:< <https://goo.gl/x2TzKQ>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002.

_____. A Educomunicação e suas áreas de intervenção. In: NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO/USP, Escola de Comunicação e Artes. *Base de dados*. São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/130.pdf>> Acesso em: 29. jun. 2018.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da Acção-Pesquisa*. Local: editora, 1985.

Sobre as autoras

Sabrina Kelly da Silva - Graduada do Curso de Comunicação Social – Jornalismo, Universidade Federal de São João del-Rei (MG), moradora da cidade de Conceição da Barra de Minas/MG, bolsista do Projeto/Programa de Extensão Van Educomunicativa financiado por PIBEX/UFSJ e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educomunicação - GEPEducomufsj/UFSJ. Atualmente também atua como estagiária de Comunicação da Secretaria de Cultura e Turismo de Conceição da Barra de Minas. Como graduanda atuou como repórter da agência de notícia, VAN UFSJ e da ONG Atuação de São João del-Rei. Também participou da cobertura do Festival de Literatura de São João del-Rei e Tiradentes – FELIT de 2015 e da passagem da Tocha Olímpica por São João del Rei, e mail sabrinajournalismoufsj2015@gmail.com

Tatiana Maria da Silva - Graduada do Curso de Comunicação Social – Jornalismo, Universidade Federal de São João del-Rei (MG) moradora da cidade de São João del Rei/MG, voluntária do Projeto/Programa de Extensão Van Educomunicativa financiado por PIBEX/UFSJ e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educomunicação - GEPEducomufsj/UFSJ. Atuou como repórter da agência de notícia, Vertentes Agência de Notícia, VAN UFSJ em 2017. Participou da cobertura fotográfica da passagem da Tocha Olímpica por São João del Rei, integrou a equipe de monitoria do 7º Festival de Fotografia de Tiradentes Foto em Pauta em 2016 e atualmente é estagiária da Câmara Municipal de São João del Rei como Assessora de Comunicação da Vereadora Lívia Guimarães, e mail para contato tatthymary@gmail.com

Um diálogo entre a educomunicação e a ciência cidadã: possibilidades do trabalho com jovens de uma comunidade quilombola no interior da Bahia

Rejâne Maria Lira-da-Silva
Mariana Rodrigues Sebastião
Simone Terezinha Bortoliero
Mariana Menezes Alcântara

Introdução

Em um momento em que os conhecimentos científicos estão cada vez mais vinculados ao crescimento econômico e se mostram eficientes em algumas situações para dar soluções a problemas sociais e ambientais, os cidadãos, não só futuros cientistas ou engenheiros, podem se beneficiar se preparados e dispostos a enfrentar dilemas relacionados com a ciência e a tecnologia. Os conhecimentos e informações tornam-se hoje estratégias potentes para estas pessoas compreenderem e fundamentarem suas posições e argumentos. Uma interação com o conhecimento científico pode contribuir para uma melhor qualidade de vida, e o acesso ao saber científico pode se apresentar como mais uma vantagem no cenário de busca pelo direito à cidadania.

A ciência ensinada na escola não pode ser desconectada de outros saberes. Compreendê-la como construção humana é que vai aproximá-la do cotidiano de estudantes, sendo possível discutir, refletir e criticar as positivities e negatividades da sua produção e compreender como esse conhecimento pode ter sentido para múltiplos segmentos da sociedade. O conhecimento científico veiculado na escola precisa possibilitar a interação do estudante com a sua cultura. Isso significa proporcionar a eles a possibilidade concreta de desenvolver potencialidades, no sentido de serem capazes de refletir criticamente e agir por si próprios na sociedade da qual fazem parte, interferindo na própria realidade (GUERRA, 2012).

Atividades práticas para ajudar as pessoas a desenvolver um entendimento de conceitos científicos com o pensamento crítico podem seguir os princípios do que hoje é conhecido como Movimento Ciência Cidadã. De acordo com Lodi (2016), trata-se hoje de um tipo de ciência que envolve a participação voluntária do público em geral, no qual cidadãos atuam como colaboradores em projetos de ciência. Nessa colaboração com cientistas em projetos de pesquisa organizados, cidadãos podem contribuir com informações valiosas que podem ser usadas para desenvolver e fornecer políticas, inclusive melhorar a compreensão de muitos desafios que a sociedade enfrenta atualmente.

Embora seja uma abordagem de investigação utilizada pelos projetos de pesquisa, a Ciência Cidadã é um conceito flexível que pode ser adaptado e aplicado a diversas situações, a exemplo de práticas com o público de uma comunidade, tendo como alguns dos benefícios a oportunidade de aprendizagem, respostas para questões com relevância local, nacional ou internacional e até a influência de políticas em diversas áreas, além de oportunizar que as pessoas sejam mais participativas nas questões da sua comunidade (BONNEY *et. al.*, 2014; ECSA, 2016).

Práticas de educação baseadas na Ciência Cidadã podem ser facilmente associadas aos princípios da educação libertadora de Paulo Freire (1983), aquela que possui ênfase no processo do aprendizado, no qual o educador constrói junto com o educando e que se pretende, com o diálogo, a problematização do próprio conhecimento na sua relação com a realidade, para melhor compreendê-la,

explicá-la e transformá-la. Para Freire (1983), a educação é comunicação e diálogo quando não está na exclusiva transmissão de conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender os significados.

A educação libertadora de Paulo Freire está na estrutura básica do pensamento de Mário Kaplún (1987) quando propõe uma Comunicação Popular Participativa que esteja ao serviço de um processo educativo libertador e transformador. Para Kaplún (1987), através desta comunicação, a comunidade vai compreendendo criticamente a sua realidade e adquirindo instrumentos para transformá-la, tendo como bases o diálogo e a participação. Neste método, enfatizar o processo significa ver a educação como um movimento em que o sujeito faz o seu conhecimento e no qual o educador está para estimular o processo de análise e reflexão, aprendendo junto com ele.

Este artigo tem o objetivo de relatar a experiência de um trabalho feito com a juventude da comunidade de São Francisco do Paraguaçu, distrito da cidade de Cachoeira, na região do Recôncavo do estado da Bahia. Unindo a Comunicação Popular Participativa, neste trabalho chamada de Educomunicação, através das contribuições de Mario Kaplún (1987) e os princípios do Movimento Ciência Cidadã, os jovens construíram materiais de comunicação – jornal impresso, programas de rádio e vídeos – sobre as questões relacionadas ao lixo e à água no seu povoado.

A educomunicação e os princípios do Movimento Ciência Cidadã: uma associação possível

Nascida como uma abordagem de investigação como qualquer outra, a Ciência Cidadã é hoje um fenômeno mundial crescente, recentemente revigorado pela evolução das novas tecnologias que conectam as pessoas de forma fácil e eficaz com a comunidade científica. Enquanto metodologia, possui limitações e viesamentos. Mas, o que interessa a este projeto, são os princípios que regem a sua definição. O principal deles é a criação de projetos que foquem questões importantes para a comunidade e que tornem as pessoas mais participativas (BONNEY *et. al.*, 2014; ECSA, 2016).

Projetos de ciência cidadã envolvem ativamente os cidadãos nas atividades científicas. Ao contrário de abordagens científicas tradicionais, providencia

oportunidades para um maior envolvimento do público e para a democratização da ciência. O intuito é que sejam desenvolvidos métodos participativos para cooperação, para conectar cidadãos e ciência, através da promoção da participação ativa. Dessa maneira, converte-se em uma importante forma de entender problemas causados ao ambiente pelos seres humanos.

Quando aplicados de forma local, estes princípios podem ajudar a entender problemas e prever as consequências deles com mais facilidade. Cidadãos têm acesso a informações valiosas que não são conhecidas, ou que não estão disponíveis. Existe a possibilidade de encontrar respostas para muitas questões e técnicas para alcançar o desenvolvimento educacional e participação ativa das comunidades, e as novas tecnologias têm sido ferramentas valiosas para que os cidadãos desempenhem esse papel mais ativo (BONNEY *et. al.*, 2014).

Para Mario Kaplún (1987), cada tipo de educação corresponde a uma determinada prática de comunicação. A função da Comunicação Popular Participativa é justamente prover os grupos de educandos de canais e fluxos de comunicação, e prover materiais de apoio concebidos como geradores de diálogo, destinados a ativar a análise, a discussão e a participação. O conhecimento, por sua vez, segundo Freire (1983), exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, solicitando a ele uma ação transformadora sobre a realidade, uma reflexão crítica de cada um sobre o próprio ato de conhecer. Por exemplo, no caso do conhecimento científico, “É necessário que se discuta o significado deste achado científico, a dimensão histórica do saber, a sua inserção no tempo, a sua instrumentalidade”, e tudo isso é diálogo (FREIRE, 1983, p. 52).

Em suas ações de Comunicação com grupos populares em vários países da América Latina, Mario Kaplún (1923-1998) preocupava-se em discutir um modelo de comunicação que representasse os excluídos socialmente. O seu objetivo era tornar os receptores mais críticos e participativos, garantindo que a cidadania fosse exercida no processo de recepção. Ainda que esses grupos pudessem participar como emissores dos processos de produção de programas radiofônicos, televisivos ou de meios alternativos. Essa comunicação estimulava a promoção comunitária e a educação de adultos.

Kaplún (1987, p.184) afirma que a principal característica da Comunicação Popular Participativa é gerar e estimular o diálogo, para que *“los sectores populares comiencen a hablar ellos mismos, a decir su propia palabra, a autoexpresarse”*. Por isso acredita que é uma comunicação que segue o modelo de educação com ênfase no processo, que é problematizante e ajuda a pessoa a desmistificar a sua realidade, pois forma para a participação na sociedade.

Estimular o trabalho dos estudantes com os temas relacionados a ciências a partir da Comunicação Popular Participativa é fundamental para estimular reflexão sobre as temáticas. Kaplún (1987) ressalta que é fundamental que os educandos possam associar situações, compará-las, interpretá-las, vivê-las intelectual e emocionalmente para poder extrair conclusões. Dessa maneira, as temáticas serão trabalhadas de maneira que a comunidade possa vê-los com outra perspectiva crítica: *“(...) analizarlos, discutirlos, reflexionarlos, emitir un juicio (...)”* (KAPLÚN, 1987, p. 102).

Esta educação, com a participação ativa do sujeito, entende que somente participando, se envolvendo, investigando, fazendo perguntas e buscando respostas, problematizando e problematizando-se é que se chega realmente ao conhecimento. O que importa neste processo é que o sujeito aprenda a aprender, que seja capaz de resolver por si mesmo, de sair da consciência ingênua e desenvolver sua capacidade de decidir, de relacionar, de elaborar sínteses, isto é, passar para a consciência crítica.

Os sujeitos e o local do trabalho

São Francisco do Paraguaçu é um povoado remanescente de quilombolas, distrito município de Cachoeira, Recôncavo Baiano. Possui cerca de 2.000 habitantes e está localizado às margens da baía do Iguape, sub-baía da Bahia de Todos os Santos, com influência do Rio Paraguaçu. No seu entorno estão abrigadas famílias que possuem a pesca artesanal, o extrativismo vegetal e a agricultura de subsistência como principais atividades econômicas para sobrevivência (BAHIA, *Online*; DIAS & BANDEIRA, 2011).

Apesar da grande riqueza natural e histórica, a situação da comunidade é de vulnerabilidade socioeconômica, baixo índice de escolaridade e negligência por parte dos órgãos públicos. Os serviços de saúde, educação e infraestrutura são precários.

As atividades de Educomunicação e Ciência Cidadã nesta comunidade foram a promoção de oficinas de produção de vídeos, programas de rádio e jornal impresso. Foram propostas pela Sala Verde da Universidade Federal da Bahia (SV/UFBA) e ancoradas através de edital pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEXT/UFBA). O principal público-alvo foi constituído de crianças e adolescentes da comunidade, que estudavam na escola do próprio povoado. A equipe da Sala Verde UFBA envolvida na atividade foi multidisciplinar: duas jornalistas, uma bióloga, uma química e uma estudante de comunicação, além do apoio de profissionais da área de pedagogia, medicina e biologia, colaboradores voluntários da Sala Verde.

A primeira etapa das oficinas foi realizada durante todo o mês de janeiro de 2015, período de férias escolares dos jovens do povoado. As atividades foram realizadas na Escola Estadual de Primeiro Grau de São Francisco do Paraguaçu, que cedeu seu espaço para realização das ações. Todos os dias, nos turnos matutino e vespertino, as oficinas eram realizadas. Cerca de 30 crianças e adolescentes, com idades entre 8 e 14 anos, se inscreveram para as atividades, e este número ia ora aumentando, ora diminuindo, com o passar dos dias. As demais fases do trabalho foram realizadas no período entre os meses de março e junho do mesmo ano.

Concretizando a parceria entre Educomunicação e os princípios do Movimento Ciência Cidadã: o passo a passo do trabalho

a) A Pré-alimentação

O primeiro passo do trabalho foi a pré-alimentação. De acordo com Kaplún (1987) esta é a etapa inicial do processo comunicativo e é por onde se deve começar um processo de educomunicação. Significa escutar e entender os pontos de vista do grupo com o qual se vai trabalhar sobre alguns assuntos importan-

tes. No caso de São Francisco do Paraguaçu, era importante compreender quais eram considerados os principais problemas da comunidade.

A pré-alimentação começou algum tempo antes do início das oficinas com os jovens. O trabalho foi processual, contando com uma aproximação e conquista da confiança da comunidade pela equipe, em um trabalho que durou cerca de dois anos. Para isso, uma das ações foi uma visita à diretora da escola do povoado com o apoio do líder comunitário no primeiro semestre de 2014. Os professores da escola foram convidados a participar de uma oficina de vídeos elaborada especificamente para eles e, meses mais tarde, estimulados a convidar seus alunos para participar de uma oficina de produção de hortas escolares. Essa aproximação foi fundamental para que todos se reconhecessem, para que as atividades continuassem e para compreender que pelo menos duas temáticas eram preocupantes tanto para os adultos quanto para as crianças da comunidade: o lixo e a água.

b) O processo produtivo dos materiais de comunicação nas oficinas

A primeira oficina realizada com os jovens foi a de produção de jornal impresso. Decididas na pré-alimentação as principais temáticas a serem trabalhadas, o primeiro passo foi conversar com os jovens sobre noções de como se produz este tipo de material de comunicação: ações e elementos necessários e equipe envolvida.

A etapa seguinte foi sair pelo povoado com os jovens, separados em equipes e munidos de câmeras fotográficas para registrar o que para eles significava lixo. Feito isso, o seguinte passo foi discutir sobre as imagens e então produzir as matérias sobre os diferentes tipos de lixo encontrados pela comunidade. Foi necessário também entrevistar professores e moradores do povoado para compor as matérias.



Figura 1: Jovens fotografam o lixo encontrado no povoado - Fonte: Arquivo pessoal.

A produção dos textos foi um árduo trabalho para a equipe da Sala Verde UFBA, pois foi o momento em que mais se apresentou a dificuldade dos estudantes. A maior parte, mesmo tendo idade entre 8 e 14 anos, não sabia ler nem escrever. A estratégia utilizada pela equipe foi estimular a discussão do assunto entre os jovens para que eles expressassem as suas ideias, e estas ideias eram transformadas em texto pelos poucos que sabiam escrever ou pelo próprio colaborador da Sala Verde que acompanhava cada equipe.

Apesar de toda dificuldade, onze matérias foram produzidas com as ideias dos jovens para compor o Jornal Salinha Verde (número 2, 5 de junho de 2015): *“O acúmulo de lixo em São Francisco do Paraguaçu”, “Bal era um homem Bom! (Crônica)”, “Cuidado com o vidro!”, “Tem novidade aqui: papel no papel, vidro no vidro, lata na lata e plástico no plástico!”, “Investigando o lixo do povoado de São Francisco do Paraguaçu”, “O sofá abandonado de São Francisco do Paraguaçu”, “A poluição no Convento Paraguaçu”, “De onde vem e para onde vai a água em São Francisco do Paraguaçu?”, “O uso da água no dia a dia da minha casa”, “E se não houvesse o rio e o mar” e “Água para cozinhar”.*

Os textos produzidos enfatizavam, questionavam e refletiam sobre os perigos das doenças causadas pelo acúmulo de lixo em locais inapropriados e pela água

contaminada, investigavam as razões de tal acúmulo de lixo e fatores que contribuem na contaminação da água utilizada pelo povoado, no intuito de compreender a raiz dos problemas.



O acúmulo de lixo em SÃO FRANCISCO DO PARAGUACU

Por: Antônio Carlos Pereira de Azevedo, Antônio Marcos Sacramento Cunha, Ed. Cid. Cid dos Santos Moutinho, Guilherme Batista Costa, João Antônio Batista Silva, R. B. Barros da Cruz Cavaleiro, Wladimir de Sacramento Souza e Rafael M. Silva de Sá.

Na segunda-feira, dia 5 de janeiro de 2015, o nosso grupo saiu de São Francisco do Paráquá para visitar a comunidade. Começamos pela Rua do Cardeal, fomos para a Rua do Frade, passamos pela praça e voltamos para a escola.

Você sabe quanto tempo leva o plástico para se decompor no ambiente? Para uma garrafa de plástico, leva de 100 a 150 anos. O saco plástico leva de 20 a 100 anos para se decompor e o papel de alta qualidade de 1 a 5 anos.

Com o lixo nas ruas, problemas como dengue, leptospirose, zika, chikungunya e outras doenças são comuns. Além disso, o lixo acumulado causa um mau cheiro e polui o ambiente.

Com o lixo nas ruas, problemas como dengue, leptospirose, zika, chikungunya e outras doenças são comuns. Além disso, o lixo acumulado causa um mau cheiro e polui o ambiente.



CUIDADO COM O VIDRO!

Por: Antônio Carlos Pereira de Azevedo, Antônio Marcos Sacramento Cunha, Ed. Cid. Cid dos Santos Moutinho, Guilherme Batista Costa, João Antônio Batista Silva, R. B. Barros da Cruz Cavaleiro, Wladimir de Sacramento Souza e Rafael M. Silva de Sá.

O vidro é um material muito útil e usado para fabricar garrafas, copos, pratos, panelas, potes, jarras, garrafas, frascos, recipientes, etc. Além disso, é usado para fazer vidros, espelhos, lâmpadas, etc. O vidro é um material muito resistente e pode durar por milhares de anos.

Quando o vidro se quebra, ele pode causar ferimentos graves. Portanto, devemos tomar cuidado ao lidar com vidro quebrado. Não devemos pisar no vidro quebrado e devemos avisar os responsáveis pelo local.



Tem novidade aqui: Papel no papel, vidro no vidro, lata na lata e plástico no plástico!

Por: Antônio Carlos Pereira de Azevedo, Antônio Marcos Sacramento Cunha, Ed. Cid. Cid dos Santos Moutinho, Guilherme Batista Costa, João Antônio Batista Silva, R. B. Barros da Cruz Cavaleiro, Wladimir de Sacramento Souza e Rafael M. Silva de Sá.

Você já viu a novidade no nosso bairro? O lixo não é mais um problema, agora é uma oportunidade de reciclar e cuidar do meio ambiente.

Com o lixo nas ruas, problemas como dengue, leptospirose, zika, chikungunya e outras doenças são comuns. Além disso, o lixo acumulado causa um mau cheiro e polui o ambiente.



Figura 2: Parte do Jornal Salinha Verde - Fonte: www.salaverdeufba.wordpress.com.

O trabalho desenvolvido seguiu o modelo de educação com ênfase no processo, que segundo Mario Kaplún (1987), trata-se de uma educação problematizante, que busca ajudar a pessoa a desmistificar sua realidade, tanto física como social. Nele, existe um processo de ação-reflexão-ação que o sujeito faz a partir da sua realidade, de sua experiência, de sua prática social, junto com os demais. É um modelo autogestionário “y forma para la participación en la sociedad” (KAPLÚN, 1987, p. 53).

Este modelo de educação discutido por Kaplún associa-se ao princípio de Ciência Cidadã de envolver ativamente os cidadãos nas atividades científicas, gerando uma nova compreensão e conhecimento (ECSA, 2016). No caso destas atividades, estar em contato com figuras comunitárias, entrevistar professores e ir

em busca dos principais locais de despejo do lixo colocava os estudantes frente a frente com os problemas e os prejuízos que ele poderia causar à saúde e ao ambiente da sua comunidade. Refletir sobre tais problemas os fez ver com nova perspectiva de compreensão algo que lhes parece corriqueiro.

A segunda oficina com os jovens foi a de produção de programas de rádio. Esta etapa se iniciou com a transformação dos textos do Jornal Salinha Verde em notícias para serem veiculadas via rádio. Para isso, foi necessário conversar com os jovens sobre noções de como se constroem programas de rádio e o que é necessário para uma boa locução. As matérias produzidas foram transformadas não só em notícias, mas também em campanhas educativas. Além dessas notícias, os jovens apresentaram outras ideias para os programas de rádio. Então, além das campanhas e notícias, foram montados também presentes sonoros, radionovela e entrevistas com temáticas específicas.

Esta etapa foi muito estimulante para os jovens. Primeiro pelo fato de sugerirem novas temáticas, visto que agora eles estavam mais à vontade com as atividades e sentiram a necessidade de usá-la para expressar novos assuntos. Esse exercício é importante porque de acordo com Kaplún (1987), os temas para as nossas obras devem ser tomados da realidade: *“Pueden ser inspirados em hechos da actualidad, o bien em las tradiciones culturales y en la historia de nuestra región”* (KAPLÚN, 1987, p. 93).

Era clara a empolgação deles ao ouvir as suas vozes noticiando as informações ou interpretando personagens. A equipe teve o cuidado de sempre manter os jovens em contato com as suas produções, para que fosse mantido neles o estímulo de continuar na atividade. Ao final de cada semana, as produções eram veiculadas na sede da Associação de Moradores de São Francisco do Paraguauçu para toda a comunidade.

Um dos princípios do Movimento Ciência Cidadã é o de que os dados devem ser tornados públicos, e sempre que possível de maneiras que tenham acesso livre (ECSA, 2016). Por ser uma comunidade pequena com acesso limitado à internet, a melhor maneira de veicular as produções dos estudantes era expondo-as a toda comunidade na Associação Beneficente dos Moradores de São Francisco do Paraguauçu ou da praça pública do povoado. Fazer isso durante o término

de cada oficina funcionou como estímulo para os jovens participantes. Com o passar dos dias os estudantes perguntavam ávidos quais seriam as atividades do dia seguinte.

Durante a Oficina de Rádio, os estudantes, com o apoio da equipe Sala Verde UFBA, produziram os seguintes programas: *“Sala Verde UFBA em São Francisco do Paraguaçu”*, *“Cinema Sala Verde em São Francisco do Paraguaçu”*, *“Entrevista: O cinema Sala Verde”*, *“Denúncia: o sofá na praça de São Francisco do Paraguaçu”*, *“Campanha: não jogue móveis na praça!”*, *“Informação: A Coleta Seletiva em São Francisco do Paraguaçu”*, *“Campanha: São Francisco com coleta seletiva!”*, *“Entrevista: diretora Edilma fala sobre merenda escolar”*, *“Entrevista: Seu Antônio explica sobre o Convento Paraguaçu”*, *“Conversa com especialista: doenças causadas pelo lixo”*, *“De onde vem e para onde vai a água em São Francisco do Paraguaçu?”* e a radionovela *“Chico Chiquinho, o Gari!”*.

A terceira foi a oficina de produção de vídeos. Após ouvirem todas as suas produções de rádio os jovens estavam com o estímulo que a equipe precisava para começar a produção de vídeos. Foi feita a apresentação dos equipamentos que seriam utilizados na oficina e logo após foram entregues câmeras, *tablets* e um *monopod* para *smartphone* através dos quais foram feitas fotos e gravações de imagens.

Neste intervalo, alguns desistiram e novos apareceram. A escola estava sempre agitada, com muitos jovens participativos e ansiosos por cada fase da atividade. Após uma conversa de orientação sobre como são produzidos os mais diversos tipos de vídeos, a primeira parte da produção foi feita com vídeos de desenho, um tipo de audiovisual que permite conhecer as técnicas de produção de vídeos mais complexos. Continuamos com as temáticas lixo e água, mas mesclada com outras temáticas trazidas pelos jovens durante a convivência com a equipe. Após a produção dos vídeos de desenho, foi a vez da produção dos vídeos em campo. Os jovens, junto com a equipe, foram aos locais considerados por eles como mais importantes para a sua comunidade, a exemplo da Barragem do Catu e do Convento Santo Antônio da Bahia. Gravaram imagens, tiraram fotografias, fizeram entrevistas e também se apresentaram como repórteres, concretizando uma experiência divertida e inovadora para eles.



Figuras 3, 4, 5 e 6: Jovens trabalham na produção de vídeos no povoado.

Fonte: Arquivo pessoal.

Nesta e nas fases anteriores, a equipe da Sala Verde UFBA contou com o apoio de figuras importantes na comunidade para a realização das oficinas com os estudantes, como o líder comunitário o cuidador do Convento Antônio Santo Antônio da Bahia, a diretora da escola, a enfermeira do posto de saúde e alguns moradores. Os vídeos produzidos foram: “Leptospirose”, “Cine Sala Verde”, “Não Jogue Vidro No Lixo”, “Tem Novidade Na Praça!”, “O Convento Santo Antônio Do Paraguaçu”, “A Capoeira”, “O Catu”, “Terra, Planeta Água”, “Como Limpar O Tanque De Sua Casa”, “Doenças Transmitidas Pela Água Contaminada”, “Como A Água É Tratada Até Chegar Em Nossa Casa?” e “Telejornal Salinha Verde”.

Ao final do trabalho, o resultado foi de onze matérias para o Jornal Salinha Verde, doze programas de rádio e doze vídeos. Por fim, foi feito um concurso de desenho seguindo o tema: “Qual a minha atividade preferida utilizando a água?”. Os jovens ficaram entusiasmados na hora criação dos desenhos e os melhores desenhos foram premiados com livros.

Todo o trabalho confirmou a afirmação de Kaplún de que para ter bons resultados não é necessário ter equipamentos e materiais sofisticados. A criatividade é essencial para se trabalhar com as possibilidades de poucos recursos: *“(...) con creatividad e imaginación, investigando y experimentando soluciones artesanales, es posible lograr sorprendentes resultados con equipos pobres y recursos materiales modestos”* (KAPLÚN, 1987, p. 243).

c) A retroalimentação

Kaplún (1987) assinala a importância de saber as opiniões daqueles com quem ou para quem se está trabalhando no processo de comunicação. Segundo o autor, esta é a busca da chamada “Retroalimentação”: *“Todas esas opiniones nos sirven para mejorar (...)”* (KAPLÚN, 1987, p. 90). O objetivo é que cada vez mais o comunicador responda às necessidades e aspirações da comunidade. É também princípio da Ciência Cidadã que a contribuição dos seja reconhecida publicamente nos projetos (ECSA, 2016).

A retroalimentação do trabalho foi numa festinha de encerramento para os participantes na Associação de Moradores. Os pais dos jovens e a comunidade em geral foram convidados para conhecerem as produções que foram feitas. Além de familiares, o encerramento teve a presença da diretora da escola do povoado e de líderes comunitários. Foi notório ver a satisfação dos jovens ao ver o resultado dos produtos feitos quando foram exibidos e a ansiedade pelo futuro retorno da equipe do projeto ao povoado.

Na ocasião, a diretora da escola, o líder comunitário e algumas das crianças e adolescentes deram seus depoimentos sobre as atividades. O mesmo foi feito pela equipe da Sala Verde da UFBA, constituindo um momento de troca e reflexão para melhorar a atividade. Esta etapa foi encerrada com a entrega dos certificados de participação nas oficinas e com o recebimento, pelos alunos, do Jornal Salinha Verde, contendo os textos escritos por eles, CD contendo os programas de rádio e DVD contendo os vídeos produzidos. O encerramento envolveu toda a comunidade, que pode ver de perto as produções e o crescimento das crianças e adolescentes da comunidade durante o período.



Figuras 7: Jovens recebem o Jornal Salinha Verde no encerramento das atividades.

Fonte: Arquivo pessoal.

Adotar uma atitude de humildade frente às reflexões críticas ao processo é essencial segundo Kaplún (1987): “(...) em *comunicación popular* debemos estar dispuestos a atender y aceptar las observaciones de nuestros destinatarios (...)” (KAPLÚN, 1987, p. 251). Isso significa admitir a existência pontos a melhorar, e a partir disso, trabalhar para melhorar a experiência. Associa-se também ao princípio do Movimento Ciência Cidadã, de avaliar o projeto levando em conta a experiência para os participantes e a abrangência dos seus impactos sociais (ECSA, 2016).

Conclusões

O trabalho realizado na comunidade de São Francisco do Paraguaçu demonstrou como associar a Educomunicação com os princípios do Movimento Ciência Cidadã é um grande passo para trabalhar, dentro de uma comunidade, temas de ciências que estão presentes no seu cotidiano. De um lado, a comunicação participativa oferece um espaço de expressão para os jovens, e de outro, a Ci-

ência Cidadã os permite ver os problemas relacionados a lixo e água dentro do seu povoado com olhar crítico e reflexivo.

Essa associação também permitiu que estes jovens, além de participar ativamente no processo de produção, tivessem a oportunidade de entender problemas causados ao ambiente em que vivem, compreendendo as raízes destes e conseqüentemente refletindo sobre o seu papel na sua causa e resolução.

Há ainda muito a ser feito e os trabalhos nesta comunidade continuam. Uma análise de conteúdo do material produzido poderá fornecer caminhos importantes para o planejamento e execução de novas intervenções que trabalhem tais temas numa perspectiva de resolução dos problemas já apresentados. Além disso, essas novas intervenções podem ser pensadas em associação com atividades curriculares na escola do povoado, numa tentativa de enriquecer o cada vez mais o ambiente escolar com atividades e discussões que sejam relacionadas ao cotidiano desta comunidade.

Referências

BAHIA. Convento São Francisco do Paraguaçu. Disponível em: <http://bahia.com.br/atracao/convento-sao-francisco-do-paraguacu/>. Acesso em 03 de out de 2015.

BONNEY, Rick et. al. Next Step for the Citizen Science. *Science Mag.* V. 342, 28 mar. 2014. p. 1436-37.

BORTOLIERO, Simone. Mario Kaplún: a recepção como cidadania na América Latina. *Revista Comunicação & Sociedade.* São Bernardo do Campo: Metodista, 1996. Ano 25. p. 183-208.

CACHAPUZ, Antonio; GIL-PEREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. *A necessária renovação do ensino das ciências*. CACHAPUZ et. al. (Orgs.). 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, Thiago Leandro da Silva. BANDEIRA, Fabio Souza de Ferreira. Etnoecologia na Baía do Iguape: identidade cultural, territorial e conflitos sócio-ambientais em comunidades tradicionais. Seminário Estadual de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana. Disponível em: <http://www2.uefs.br/semic>. Acesso em 03 de out de 2015.

ECSA. European Citizen Science Association. 2016. Disponível em: <http://ecsa.citizen-science.net/>. Acesso em 15 de dez. de 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. *Ciências e Educação Popular Comunitária: outros saberes, apropriações outras*. Salvador: Edufba, 2012.

KAPLÚN, Mario. *El Comunicador Popular*. Buenos Aires: Humanitas, 1987.

LODI, Liliane. Movimento ciência cidadã: Participação responsável, esclarecida e voluntária. *Blog Econserv*. Disponível em: <https://econserv.wordpress.com/2016/04/06/movimento-ciencia-cidada-participacao-responsavel-esclarecida-e-voluntaria/>. Acesso em 15 de dez. de 2016.

Sobre as autoras

Rejâne Maria Lira-da-Silva - Professora Titular do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia, bióloga, especialista em Venenos Animais, mestre em Saúde Coletiva, doutora em Ciências Médicas e membro da Academia de Ciências da Bahia. rejanelirar2@gmail.com.

Mariana Rodrigues Sebastião - Jornalista, pedagoga, mestra e estudante de doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências na Universidade Federal da Bahia, Salvador. marianasebastiao@gmail.com

Simone Terezinha Bortoliero - Professora Titular da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, jornalista, mestra e doutora em Comunicação Científica e Tecnológica. bortolie@gmail.com

Mariana Menezes Alcântara - Professora da Universidade Salvador, jornalista, especialista em Jornalismo Científico e Tecnológico e mestra em Cultura e Sociedade. mariana.alcantara@unifacs.br

Protagonismo juvenil e participação cidadã: um estudo sobre a Rede Desabafo Social

Franciele Viana da Cruz

Introdução

Este artigo é fruto de pesquisa realizada durante os anos de 2012 a 2018, por meio de Iniciação Científica, com financiamento do Programa de Iniciação Científica da UNEB - PICIN/UNEB (2012), e continuada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FABESP (2013) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2014), com o tema: “Midiativismo e comunicação comunitária: mídia autóctone e inclusiva em periferias urbanas e [sub]urbanas,” vincula ao GUPEMA (Grupo de Pesquisa e Estudos em Mídias Alternativas e Midiativismo), do curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia, coordenado pelo Doutor Ricardo Freitas e, atualmente, acompanhado por professores do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

Cabe ressaltar que a rede Desabafo Social passou por modificações nos últimos dois anos, tendo entrado novos membros e surgido novas metodologias e pro-

jetos, este artigo, no entanto, analisará as primeiras iniciativas da rede, sendo que novos resultados da pesquisa serão publicado em breve, apresentando as atuais configurações do Rede.

A pesquisa “Educomunicação e Participação Cidadã: uma análise sobre os desafios e contribuições da Rede Desabafo Social” surgiu tendo como norte identificar e analisar ações desenvolvidos pela Rede na articulação de suas ações educacionais na Bahia nos últimos anos.

O trabalho se justifica pelo destaque obtido pelo grupo ao longo dos últimos anos no cenário baiano e nacional, no que diz respeito à aplicação e elaboração de metodologias educacionais que colaboram para participação cidadã juvenil. Ao longo dos oito anos de atuação em periferias da Bahia e do Brasil, o grupo já participou de projetos como o “Mais Educomunicação”, em parceria com a Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (RENAJOC), e patrocínio do Instituto C&A. Em 2017, a convite da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, integrou a programação da Jornada Pedagógica dos professores do Ensino Médio. O objetivo da participação era socializar as informações referentes ao uso da comunicação inter-relacionada com a educação. Em 2015 recebeu o Prêmio Laureate Brasil - um gesto de reconhecimento aos jovens empreendedores sociais empenhados em promover mudanças significativas nas comunidades através da educação.

Metodologia

A pesquisa adotou estratégias de investigação, como: levantamento bibliográfico, realização de entrevistas semiestruturadas, observação participante em eventos, palestras e ações online desenvolvido pelo grupo.

Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com lideranças do Desabafo Social nos Estados da Bahia, São Paulo, Ceará e Maceió. As entrevistas tiveram como questões norteadoras, perguntas referentes às motivações que levaram os jovens entrarem na rede, as dinâmicas de atuação e o processo de construção da autonomia dos atores.

Uma questão importante observada nas entrevistadas foi que todos os membros passaram por organizações que estimularam a pensar suas realidades de

forma crítica. Desta forma, para melhor compreender a inserção destes jovens nos processos de formação, também me inseri neste meio, fazendo um curso de fotografia oferecido pela ONG Cipó, através do projeto Oi Kabum.

A participação em seminários e palestras ajudou a descrever como os membros dos grupos se comportam dentro de diferentes espaços, serviu ainda para perceber se os comportamentos descritos nas entrevistas condiziam com a realidade.

Por fim, foram feitas análises das produções de textos e a divulgação de imagens no *blog* e nos perfis do *facebook*, *instagram* e *twitter* da Rede. As produções foram observadas com maior frequência nos meses de setembro, outubro e novembro e foram imprescindíveis para as conclusões do trabalho.

Fundamentos teóricos

1.1 Processos educomunicativos

A Educomunicação é um neologismo que teve amplo debate na sociedade brasileira a partir de estudos realizados por meio de pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Arte (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), entre os anos de 1997 e 1998. O termo define a inter-relação entre comunicação e Educação e o uso de metodologias que permitam a participação, interação e ação dos indivíduos na formação do conhecimento.

Ismar Soares (2000) afirma que o planejamento e a implementação de “ecossistemas comunicativos abertos e criativos”, através de expressão e troca de ideias entre diferentes membros da comunidade (seja ela a escola, a família, o bairro etc.), possibilitam melhores condições para a construção de saberes:

O Campo da Educomunicação é compreendido, portanto, como um conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. (...) incluiria não apenas relacionamentos de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informação no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de

comunicação de massa (área da educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa). (SOARES, 2002, p. 264).

A Educomunicação dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire referente à pedagogia da autonomia, ao ponto que ambos discutem a necessidade de autonomia e ação dos indivíduos que estão em processo de aprendizagem. Em seus estudos, Freire explica que uma das principais funções da educação é a formação da consciência crítica do indivíduo, sendo assim, ensinar é criar possibilidades de construção de novos conhecimentos por parte de quem aprende Freire (2003). Para que isso aconteça é necessária uma ruptura com modelos tradicionais de ensino que consideram o indivíduo como ser passivo, o que Freire denomina de ensino “bancário”, por depositar informação, sem considerar as experiências, os saberes, e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do indivíduo:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

Conforme estabelece Freire, é preciso uma ruptura com essa ideia arcaica de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, que, através da relação entre educação e comunicação dialógica, sejam capazes de modificar as estruturas de poder, em um processo de participação cidadã. O que complementa Souza: “A educação caberia, não a transmissão de conhecimentos, mas a oferta de oportunidades para que o próprio indivíduo desenvolvesse “competências e aptidões” (SOUZA, 2006, p.177)”.

Ressalta-se que não se deve confundir Educomunicação com apropriação pura e simples do uso de um conjunto de dispositivos tecnológicos (tecnologias da educação) ou de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O que as torna relevantes neste processo é o tipo de mediação que podem favorecer

para a ampliação de diálogos sociais e educativos. Trata-se da tecnologia usada para a consolidação da Educomunicação como eixo transversal ao currículo e a novos conhecimentos.

1.2 Protagonismo juvenil

Defendendo uma pedagogia que considere o jovem como fonte de liberdade, iniciativa e compromisso, Antônio Carlos Gomes Costa (2000) vem desenvolvendo o conceito de protagonismo juvenil como base de uma prática pedagógica que busca a participação autêntica e não manipulada dos jovens o que dialoga com o conceito de Educomunicação.

Costa (2000) considera o protagonismo juvenil como forma de atuação baseada na construção criativa e solidária para ações concretas desempenhadas por jovens. Neste sentido, o personagem principal de qualquer ação será o jovem, que passará a atuar no mundo como agente de transformação, solucionando problemas nos diversos ambientes no qual vive.

O autor completa o sentido do termo incorporando-o como forma de politização dos jovens. Para que isso aconteça é necessária uma quádrupla conscientização, que vai da consciência ao direito (liberdade de expressar opiniões), a consciência do dever (a comunicação para o bem público), a consciência do limite (o outro, as situações de poder com as quais interfere, as susceptibilidade e interesses que podem ferir), a consciência participativa/voluntarista que seria (a formulação de estratégias para alterar as situações julgadas insatisfatória, procurando a formação de novos consensos). (COSTA, 2000, p.100).

Para Costa (2000, é necessária a formação de um ambiente propício baseado em ações cidadãs, que estimulem o jovem a participação diária, pois ser ativo socialmente não é uma característica que nasce conosco, mas sim uma construção. O autor acredita que o protagonismo juvenil é um fator preponderante para a participação cidadã, ele expõe diferentes ganhos ao qual o jovem que desenvolve um papel central em sua comunidade, escola, passa a ter. O primeiro deles refere-se ao desenvolvimento pessoal e ao,

senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido

da vida, da autodeterminação, da autorealização e da busca de plenitude humana por parte dos jovens. (COSTA, 2000, p, 21).

Para além dos ganhos como cidadãos, os jovens envolvidos com trabalhos comunitários e a frente de movimentos juvenis aprendem a desenvolver com suas práticas e vivências, habilidades como autogestão, co-gestão entendendo sua oportunidades, e limitações. Costa (2000) crê que a juventude que se engaja em trabalhos comunitários, passa saber, “gerir a si mesmo”, ou seja, são capazes de “coordenar o trabalho de outras pessoas, atuar sobre a atuação de outros, e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns.” (COSTA, 2000, p.21).

1.3 Histórico de atuação do Desabafo Social

O Desabafo Social iniciou seus trabalhos em 2011. A rede é formada por jovens de diferentes Estados que se reúnem para debater e criar ações estruturadas, tendo como objetivo fortalecer a participação cidadã de adolescentes e jovens na promoção do direito humano à comunicação; aproximar e promover um intercâmbio de conhecimentos entre adolescentes e jovens acerca dos direitos humanos infanto-juvenis, comunicação e cidadania; garantir espaços amplos de debates independentes sobre o direito humano a participação juvenil na proteção da infância e da adolescência; promover a atuação mais qualificada de adolescentes e jovens nos debates e espaços os quais estão inseridos.

A proposta do projeto seguia diferente linhas de atuação, sempre coordenadas pelos adolescentes membros, que iam desde mobilização online e presencial; sensibilização por meio de rodas de conversas, oficina e seminários; produção de conteúdo para redes sociais e revista, até participação em fóruns, comitês e coletivos juvenis.

As atividades do grupo tiveram início quando a estudante Monique Evelle, residente do bairro do Nordeste de Amaralina e estudante de ensino médio em uma escola da periferia de Salvador, criou uma chapa no grêmio estudantil, a qual deu o nome de “Desabafo Social.” A iniciativa se consolidou e foi eleita a representação estudantil do colégio Estadual Thales de Azevedo no ano de

2011. Com o fim do colegial, a estudante deu continuidade ao projeto dando pra ele outros objetivos.

O primeiro dos objetivos referia-se a debater e criar ações estruturadas sobre direitos humanos ligados a juventude, para isso, foi criado um blog onde eram postados textos com cunho informativo e optativo. O blog passou a ser um ambiente para discussão e articulação entre jovens de diferentes localidades. Para participar, o adolescente que deseja escrever necessitava entrar em contato com algum membro do Desabafo Social, que disponibiliza um login e senha, permitindo ao novo membro atualizar a ferramenta com textos de autoria, sobre temas referentes a questões sociais, econômicas e políticas.

Além disso, o jovem contava com suporte para sempre que necessário e possível, realizar em suas comunidades encontros com outros adolescentes de sua região para troca de ideias, esclarecer dúvidas e divulgar posicionamento sobre dado tema. É importante salientar que os membros dos grupos eram envolvidos com instituições públicas e organizações, como por exemplo: Conselho Consultivo de Adolescentes e Jovens da ABMP, Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores (RENAJOC), no Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes, no Fórum Estadual dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de São Paulo (FEDDCA/SP) e Safernet Brasil, além dos grêmios estudantis, diretório acadêmico nas universidades e associações comunitárias.

Dentre as principais ações do grupo, algumas podem ser consideradas mais importantes, exemplo disso é o projeto Desabafo nas redes, que era a utilização das redes sociais para a interação do grupo entre si e com seus públicos de interesse. O Facebook é o destaque neste quesito, nele constam mais de 40 mil curtidas e as publicações são feitas diariamente. Os posts seguem a linha dos textos publicados no blog. Abordagens sobre exploração sexual, direitos das crianças e dos adolescentes, racismo e cotas são frequentes, assim como temas que os membros acham necessários e convenientes para o seu público. Além disso, a ferramenta é utilizada para divulgação de encontros e debates. Outro instrumento utilizado é o Instragam, a ferramenta para divulgação de fotos, disponibiliza na Web o dia-a-dia do grupo em imagens.

O bate-papo online foi por muitos anos utilizado pelo projeto. Nesta iniciativa era marcada uma data para que os jovens membros e convidados possam discutir alguma questão que estava em voga no momento. Exploração sexual, gastos públicos, educação e cotas para negros foram alguns dos temas discutidos neste espaço.

Tendo conhecimento sobre leis, normas e direitos das crianças e adolescentes, além de temas que envolvem a juventude, os membros do Desabafo são frequentemente convidados a participarem de mesas, conferências e palestras, na maioria das vezes para socializar sobre suas experiências enquanto rede de protagonistas juvenis. Essa ação é realizada de acordo com a demanda e convites.

Por fim, as oficinas, rodas de conversa e o Desabafo nas Ruas consistem em encontros com crianças, adolescentes e jovens, para debater as questões sociais do país, em especial os direitos e leis que deveriam assegurar e protegê-las, mas que pouco se conhece. Os encontros são realizados em centro culturais, escolas, espaço cedido por centros comunitários ou igrejas.

1.4 Análise das ações da Rede Desabafo Social

A amostra selecionada para aprofundar a compreensão do Desabafo Social foi baseada em depoimentos de jovens que eram frequentemente citados nas ações promovidas e percebida a liderança de certos atores, foram listados seis jovens com características de liderança mais acentuadas, realizando-se as entrevistas por vídeo, utilizando a ferramenta Skype.

O grupo selecionado compreende cinco rapazes e uma moça, sendo quatro negros, e dois brancos, todos moradores de bairros periféricos (Nordeste de Amaralina – Salvador, Ribeira- Salvador, Jardim Ângela – São Paulo, Bom Jardim – Fortaleza, Maceió, Saboya - São Paulo, Ribeira - Salvador), com renda familiar entre um e três salários mínimos.

As questões elaboradas versaram sobre temas relacionados ao envolvimento dos membros do Desabafo Social com as questões sociais, tais como: Educação; participação cidadã, juventude, mobilização social, engajamento e redes sociais.

A primeira pergunta buscou identificar como se deu o processo de formação da rede e como os membros entrevistados passaram a fazer parte do grupo. Três depoimentos demonstram que o conhecimento sobre as ações desenvolvidas, se deu por meio do envolvimento na Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos – ABMP. Já em outros dois casos, os depoimentos prestados, mostram que os jovens se encontraram por força do acaso, tendo a internet como mediadora.

É importante perceber o valor da internet nas relações e difusão dos ideais do grupo, em algumas situações essas foram imprescindíveis para aproximação e conhecimento da temática e ações.

A internet também foi a forma encontrada para atender as necessidades de reuniões, esclarecer dúvidas e elaborar programações. Em um cenário formado por jovens de diferentes Estados, as redes sociais virtuais suprem o vácuo de encontros presenciais e faz um papel de interlocutor pra que de fato seja feita um planejamento com opiniões da maioria dos jovens que compõe a rede.

Ademais, percebe-se na fala dos integrantes que existe uma clara atenção sobre o uso da internet, o que leva a acreditar que muito dos jovens que se dispõem a participar estão aparentemente cientes que sua participação deve ser dentro e fora do ciberespaço.

Mais que cientes, as atividades provam que este pensamento é uma realidade vivida por parte significativa dos jovens do Desabafo, e que esses são atuantes dentro de suas comunidades. Um dos exemplos de trabalho desenvolvido são as rodas de conversa.

Uma característica importante e marcante dos membros da rede é que eles buscam em suas ações melhorar sua própria condição juvenil, mas vão além, ao pensarem e ajudarem na construção de sociedades mais igualitárias, atuando em prol de condições melhores para os jovens de diferentes comunidades e contextos.

Além disso, o grupo é atuante em movimentos sociais, fóruns e associações, contribuindo no debate e formulações de leis e diretrizes, como é o caso da parceria com a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e

Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) e o Fórum Estadual de São Paulo.

Eles também colaboram ativamente para a reflexão sobre direitos raciais e racismo, sejam participando de seminários, congressos e palestras, ou na utilização de redes sociais online, difundindo informações sobre a temática e mobilizando os jovens para enfrentarem tais problemáticas.

Mas o que leva esses jovens a fazerem parte de uma Rede com essas características? Questionado sobre participação, as respostas dos entrevistados exemplificam as bases complementares que pensa a participação proposta por Bordenave. São elas a base afetiva “– participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outro”. E a base instrumental “– participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos.” (BORDENAVE, 1995, p.14).

As motivações que levaram os jovens a participação são diversas, dentre elas: sentido de pertencimento e melhoras para a comunidade, indignação com as mazelas sociais, desejo por mudanças sociais, vontade de aprender sobre as atividades que o Desabafo Social desenvolve, ou melhora de sua própria condição juvenil. O trecho da entrevista abaixo é um claro exemplo da participação instrumental, sem perder a perspectiva cidadã no dizer de Teixeira (2001), pois o jovem percebe que suas ações são mais bem aproveitadas caso tenha mais pessoas envolvidas com a causa.

Quando passamos a compreender as legislações vigentes e a conhecer o sistema político, a melhor forma de garantir direitos é você levar ao conhecimento popular. Estou em luta pela efetivação dos direitos. Direitos de todos. Sei que não estou sozinha nessa. Com certeza existem milhares de adolescentes e jovens censurados, espalhados, invisíveis que fazem ações pequenas com grandes impactos. A militância é um modo de viver, não é modinha. (Monique Evelle, Salvador)

Considerações finais

Este trabalho constituiu um estudo para compreender as formas e os processos através dos quais a juventude que compõe a Rede Desabafo Social participa

da vida pública, buscando descobrir possibilidades e motivações para efetiva participação cidadã.

Consideramos as diversas perspectivas e olhares sobre a juventude, isso foi necessário para chegarmos a algumas conclusões sobre os jovens em nosso país, mas, sobretudo, sobre os jovens membros da Rede Desabafo Social. Percebemos, ao decorrer da pesquisa, que a juventude ainda é vista sob olhares preconceituosos e por diversos estereótipos. É preciso não os pensar como problema social, mas como parte numa dinâmica de caminhos em busca de soluções para constituição de uma sociedade e de condições de vida justas e solidárias.

Observou-se que grupos como Desabafo Social demonstram uma nova forma de participação, diferente daquelas vividas nos anos 70/80. Os depoimentos e observações nos deram subsídio para dizer que as motivações para a participação possui diferentes concepções, podendo estar ligado a vários aspectos, desde a oportunidade de ter voz, e se posicionar em espaços coletivos, aos aprendizados e vontade de fazer visto, até desejos individuais por mudanças de vidas e realidade.

A participação nessa realidade gera efeitos práticos (como o maior controle, a liberdade, os recursos ou as capacidades); simbólicos (como o reconhecimento por outros, a expressão de valores, o aumento do conhecimento); e também efeitos afetivos (como a solidariedade, a confiança, a autoestima), conforme esclarecido por Butler. Nota-se, ainda, que ela se manifesta em formas diferentes, dependendo do contexto de vida ao qual o jovem está inserido.

Além disso, esses protagonistas juvenis passam a transformar suas realidades com ações concretas nos espaços, tornando-se produtores de informações capazes de colaborar para a formação de capital social, rebatendo discursos prontos e hegemônicos, que dispõem sobre a condição juvenil. Através das ferramentas propiciadas pela rede, eles conseguiram ampliar o alcance dos seus posicionamentos e de suas ideias. Assim, ocasionando na mobilização de outros jovens.

As novas tecnologias da informação têm grande relevância, no contexto estudado, uma vez que socializam com maior rapidez diferentes conteúdos, o que garante que todos os participantes se sintam autônomos para contribuir no

desenvolvimento dos seus diversos espaços: pessoais/coletivos, nos contextos sociais, culturais e políticos. Além disso, as conexões por rede colaboraram para aproximar jovens de diferentes Estados e realidades. Porém, não se pode perder de vista que a internet é apenas um instrumento que potencializa ações em movimentos que estão se dando também e, especialmente estruturados off-line, ou seja, a tecnologia não é a protagonista no processo.

O exemplo de participação cidadã vivida e desenvolvida pelo Desabafo demonstra que os jovens membros estão atentos ao seu papel enquanto cidadãos, sendo suas ações essenciais para que a democracia se faça presente na vida das pessoas e das comunidades dos quais eles têm contato.

No entanto, ao analisar profundamente os aspectos sociais que os cercam, nota-se que as oportunidades não são um bem comum acessível a todos, mas sim um lugar em que poucos conseguem chegar, pois as oportunidades são restritas, o que demonstra uma face cruel das políticas públicas juvenis, que não conseguem atingir o todo, mas uma parte reduzida dos jovens brasileiros.

As trajetórias de vida dos entrevistados, bem como o contato com os outros jovens pesquisados, levam a constatar que as vivências em grupo constituem um espaço e um tempo nos quais esses jovens podem afirmar a experiência da condição juvenil. Estes mostram, ainda, que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível “vir-a-ser”. O tempo da juventude, para eles, localiza-se no fazer político agora, sabendo que as contribuições de hoje podem reverberar no futuro deles e das pessoas envolvidas com suas contribuições e ações enquanto cidadãos engajados.

Sabemos que as discussões apresentadas ao longo deste trabalho não pretenderam, nem poderia esgotar a riqueza de possibilidades, assim como seus limites, do permanente processo de criação da juventude no contexto da sociedade, todavia, acreditamos que contribuímos no sentido de termos compreendido os processos que constituem as redes juvenis e da sua importância, com o exemplo de atuação da Rede Desabafo Social.

Referências

BUTLER, Udi Mandel; PRINCESWAL, Marcelo; ABREU, Roberta. Relatório de pesquisa do projeto Culturas de Participação: Jovens e suas Práticas de Cidadania, disponível em www.ciespi.org.br. Coordenação: Udi Mandel Butler/ CIESPI, 2007

_____. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento. v.1. Brasília, 1999.

COSTA, A. C. G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Sílvia; COSTA Denise, BEZERRA, Marcelo. Avaliação de Políticas Públicas para juventude: uma análise da percepção dos beneficiários de um projeto de formação de jovens aprendizes. Gestão Contemporânea, Vila Velha, v.4, n.1, p.01-20. Abr.,2014. Disponível em: <<http://revistas.es.estacio.br/index.php/gestaocontemporanea/article/viewFile/2>>Data. Acesso em: 02 de nov. 2014

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (Coord.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. _____. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar. 2003

_____. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 24, 2003.

_____, Juarez e REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no ensino médio. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife, 2007

EVELLE, Monique. De la senzala à la favela [20 de junho, 2014]. França. Jornal Le Monde . Entrevista concedida a Nicolas Bourcier.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Regina. O Discurso do Protagonismo Juvenil. Paullus, São Paulo. 2008

SOUZA, Vilma de. Juventude, solidariedade e voluntariado. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

TEIXEIRA, Elenaldo. O local e o global: limites e desafios da participação cidadã. SP. Cortez, 2001.

5

Experiências docentes em projetos eduarducomunicativos que estimulam o protagonismo dos estudantes

Quadrinhos que falam: oficinas educomunicativas estimulando a expressão gráfica no ensino médio

Marciel A. Consani
Natália Rosa M. Sierpinski

Introdução

Podemos descrever o presente trabalho como um desenvolvimento, em extensão e profundidade, do TCC realizado conjuntamente pelos autores deste paper (Sierpinski, 2017), ainda na condição de orientador e orientanda. Além da semelhança entre o objeto de estudo – produção de quadrinhos oriunda de uma intervenção pedagógica no espaço escolar – e universo da pesquisa – classes de Ensino Médio da rede pública – nos propomos a resgatar e expandir a metodologia da contra narrativa que será melhor explanada na próxima seção, denominada “Aportes metodológicos e objetivos deste trabalho”.

Diferentemente do trabalho anterior (o TCC), que se caracterizou como uma intervenção pontual e recortada (ainda que intensa), sem ações prévias ou continuidade subsequente, o relato que incluímos neste *paper* faz parte de um

conjunto de ações formativas que vêm sendo desenvolvido ao longo de quase dois anos e envolvendo um número consideravelmente maior de escolas.

A sessão de trabalho aqui descrita (oficina de HQs) se constitui em parte integrante de um ciclo formativo demandado pela escola *lócus* da pesquisa, como evento de conclusão de uma semana temática dedicada ao educador Paulo Freire. Na ocasião, ocorreram outras oficinas simultâneas dedicadas à produção nas linguagens de rádio e vídeo, e utilizaremos a seção 2 (“Oficina de Tirinha e Charge: HQs pelo viés da Educomunicação”) de nosso artigo para explanar mais detalhadamente sobre a dinâmica da atividade.

A terceira seção deste breve artigo – “O que os estudantes nos dizem em seus quadrinhos?” – enfoca a análise das narrativas produzidas pelos estudantes durante a intervenção pedagógica descrita na seção anterior, apresentando alguns exemplos nos quais reconhecemos as “contra histórias” narradas por aqueles jovens, agora na qualidade de sujeitos do processo comunicacional, condição viabilizada pela orientação educomunicativa que norteou todo o processo.

Ao final de nosso texto, apresentaremos um conjunto sucinto de considerações que, esperamos, possam contribuir para fortalecer a contra narrativa como uma possibilidade viável de práxis investigativa em Educomunicação.

1. Aportes metodológicos e objetivos deste trabalho

Apresentaremos aqui a Narrativa como um objeto de análise e um norteador de práticas pedagógicas, partindo de seu escopo geral para introduzir o conceito das Contra Narrativas.

1.1. Narrativas e Contra Narrativas

Antes de tudo, cabe fazer um recorte para definir o que chamamos aqui de “Narrativa”, a qual “(...) seria a exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou imagens” (Costa, 2014, p.174). A esta definição sucinta, com base no mesmo autor, podemos agregar dois aspectos:

- (I) a narrativa pode realizar-se em suportes expressivos variados (verbal, icônico ou verbo-icônicos, como as histórias em quadrinhos, cinema, nar-

rativa literária — conto, novela, romance, etc.) e (II) a narrativa não se concretiza só no plano estético-literário, isto é, uma narrativa caracterizada pela presença de personagens inseridas em situações imaginárias (ficção) e realizada em diversos gêneros narrativos, mas também se realiza em situações funcionais e contextos comunicacionais como nos gêneros textuais de narrativa de imprensa: notícia, reportagem..., historiografia, relatórios diversos, anedotas, etc. (Costa, 2014, p.175).

Já faz algum tempo, vimos trabalhando com o conceito da Narrativa em dois âmbitos, sendo: (1) uma dimensão conceitual, na forma de um eixo transdisciplinar e uma dimensão operativa (2) de modo que ela funcione, ao mesmo tempo, como objeto de estudo e abordagem metodológica.

Nos estudos que precederam o presente artigo, ganha destaque a pesquisa em nível de pós-doutoramento do autor principal, que desenvolveu uma intervenção em escola pública do Estado de São Paulo. No relatório final (não publicado) daquela investigação, consta um levantamento inicial do emprego da narrativa em Educação:

Em nossos levantamentos iniciais, foi possível identificar a existência de menções à narrativa e seu emprego em contexto pedagógico. Porém, o mesmo não pode ser dito sobre experimentos sistematizados, o que reafirma um certo grau de ineditismo das nossas contribuições. Dentro do referencial levantado, por exemplo, BARTHES (2011, 280) descreve um estudo, então em curso (1962), no qual os pesquisadores Elli-Kaija Congas e Pierre Maranda (no Harvard Center for Cognitive Studies, nos E.U.A.) buscaram aplicar o método analítico proposto por Claude Lévi-Strauss em um grupo de crianças de cinco a doze anos de idade, com o objetivo de testar a conservação das estruturas de narrativas míticas de contos folclóricos norte-americanos. Entretanto, a distância histórica e geográfica dessa iniciativa promove menos nossa disposição de resgatá-la e muito mais nosso interesse em desenvolver novas ferramentas e abordagens afins ao contexto da escola pública brasileira (CONSANI, 2014).

A ideia do eixo transdisciplinar pode ser entendida como uma construção cultural que perpassa as disciplinas da grade curricular e, até mesmo os diferentes

enquadramentos epistemológicos, antes e depois da consolidação do que poderíamos chamar de “estatuto curricular” na educação.

Do ponto de vista operativo, a Narrativa funcionaria como uma instância articuladora de sentidos (objeto para análise e discussão), aproximando, de forma mais ou menos consciente e intencional, o repertório cultural de cada indivíduo do conjunto de saberes constituídos da esfera social, incluindo os valores morais e as demais convenções sociais, os quais, nesse processo de compartilhamento, são assimilados e legitimados.

Nessa dimensão, ela assume duas feições, sendo que a primeira delas é como objeto — ou “tema gerador” — de reflexões que levam à reconstrução do conhecimento em novas formas. É dessa forma que, desde cedo, nos habituamos a aprender com parábolas e outras narrativas de cunho moral, fáceis de ser entendidas e memorizadas. Tais características, consolidaram nossas demandas de “consumo” informacional e midiático, criando as bases teóricas de teorias da Comunicação tão diversas entre si quanto o Funcionalismo, o Crítico-Culturalismo e a Teoria das Mediações.

Em acréscimo, a produção de Narrativas pode ser estimulada como uma estratégia de expressão do sujeito educando que permite mapeamento e a construção dos discursos na sala de aula, evidenciando vozes silenciadas e conflitos latentes.

Trataremos agora de fundamentar o conceito e as estratégias de aplicação da Narrativa na educação pelo viés da Contra Narrativa.

1.2 A Contra Narrativa como estratégia de intervenção pedagógica

Assumindo que nosso paradigma de investigação está alinhado com a abordagem fenomenológica na modalidade de Pesquisa Participante, detectamos a necessidade de operacionalizar a ação investigativa pelo viés de uma técnica de recolha de dados coerente com o referencial educacional. Optamos, desde o trabalho precedente (Sierpinski, 2017), pelo método da Contra Narrativa, ou a capacidade de contar histórias relevantes que contrariam narrativas “oficiais” e de deslegitimação.

Do trabalho de Yosso (2006), o qual enfoca, principalmente, a problemática da representação racial no âmbito do sistema educacional estadunidense, podemos transpor elementos conceituais e metódicos para identificar — e estimular — a produção de Contra Narrativas (*Counterstories*) em linguagem de HQs no contexto escolar de nossa intervenção educacional.

A autora citada parte de uma teoria base a CRT (*Critical Race Theory*) — ou Teoria Crítica de Raça — para identificar aquela que é a narrativa hegemônica sobre o desempenho dos estudantes de origem hispânica nos E.U.A. (*Chicanas/os*). Tal narrativa assume que os estudantes em questão, mesmo partilhando das mesmas condições e oportunidades que aqueles alunos/as oriundos de outros grupos étnicos (anglo-saxões, orientais, etc) apresentam desempenho escolar inferior, o qual pode ser aferido por instrumentos de investigação descritos como “neutros e objetivos” (Yosso, 2006, p.4). Ainda segundo ela,

Uma contra história, por outro lado, começa com o entendimento de que condições educacionais inadequadas limitam o acesso e as oportunidades iguais na educação escolar. Apontando as fórmulas preconceituosa e subjetiva da história majoritária, a contracorrente revela que Chicanas/os costumam frequentar escolas superlotadas, degradadas e racialmente segregadas. Demasiadas vezes, estas escolas fazem poucos investimentos por aluno, contam com poucos professores bem treinados e têm um acesso limitado a um currículo de qualidade apoiado pela universidade. Em vez de culpar os estudantes hispânicos ou as tradições culturais da comunidade, uma contra história aborda as estruturas sociais, práticas e discursos. (YOSSO, 2006, p.4-5)

Considerando que as Contra Narrativas ultrapassam e acentuam histórias de raça e etnia diversas, desafiando representações dominantes, elas também podem ser utilizadas como um instrumento de desconstrução de História e Discurso em outros contextos e abordando problemáticas distintas.

Na intervenção aqui relatada, identificamos, no contato com os professores¹, a noção de que “os alunos são muito passivos”, ou de que “são muito dispersos,

1 O qual será objeto de outro artigo, ainda em fase de elaboração — fato pelo qual nos reservamos a prerrogativa de apresentar esta problemática inicial de forma bastante sucinta.

não prestam atenção”, ou que “eles vêm para a escola muito despreparados” ou ainda, que “eles não se esforçam o bastante”. Este olhar no sentido docente para discente cria a expectativa de um grupo de estudantes desmotivados ou desinteressados pela escola, longe das condições propícias a exercer o protagonismo infanto-juvenil, definido como um pressuposto dentro da abordagem educacional (Soares, 2011).

No que tange à oficina de quadrinhos desenvolvida como o grupo de jovens que optaram por aquele tema de oficina, nossa intenção foi a de que os estudantes, estimulados pela livre-expressão e instruídos nos rudimentos básicos da linguagem das HQs, criassem narrativas gráficas referenciadas no espaço-tempo escolar e nas questões ali presentes.

Voltando à fundamentação proporcionada por Yosso (2006), cabe ressaltar, reproduzindo aqui sua problematização de quatro pontos principais, quais seriam as questões a serem respondidas pelo emprego das Contra Narrativas num contexto educacional:

- (1) Como racismo, sexismo, classismo e outras *formas de subordinação* [grifo nosso] moldam o processo de formação educacional da Chicana/o?²
- (2) Como as instituições de educação e estruturas educacionais, práticas e discursos mantêm a discriminação baseada em raça, sexo e classe?
- (3) Como os Chicanos/os reagem contra o racismo, o sexismo, o classismo e outras formas de subordinação na educação?
- (4) Como a educação pode se tornar uma ferramenta para ajudar a acabar com o racismo, o sexismo, o classismo e outras formas de subordinação? (Yosso, 2006, p.9).

Estas são as questões básicas às quais pretendemos resgatar — particularmente a última delas — ao final desse nosso relato. Na próxima seção, nos dedicaremos a melhor detalhar os aspectos procedimentais da intervenção.

2 Em nossa transposição, buscaremos responder as questões substituindo a questão étnica dos hispânicos (Chicanos/os) pela dos estudantes de Ensino Médio que participaram da oficina.

2. Oficina de tirinha e charge: HQs pelo viés da Educomunicação

A origem de nossa intervenção remonta a um ciclo de formações sobre a temática “Metodologias Ativas na Educação” realizado ao longo do ano de 2017 e que envolveu os professores da ETEC Presidente Vargas, no município de Mogi das Cruzes (SP) e coordenada pelo autor deste artigo no âmbito das ações de extensão promovidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP. Uma das considerações, elaboradas em conjunto com a equipe de colaboradores do NCE e a gestão da referida escola, foi a necessidade de estender o processo formativo aos alunos, o que chegou a ser iniciado ainda naquele ano sob a forma de uma breve oficina de edição de vídeo.

Dentro deste contexto, tivemos o convite para desenvolver oficinas educ comunicativas junto aos alunos do ensino médio técnico para compor a programação da Semana Paulo Freire, evento da escola que já tinha como objetivo principal debater os pensamentos acerca da pedagogia freiriana. Assim, foram realizadas, concomitantemente, oficinas de audiovisual, rádio e histórias em quadrinhos, ficando a cargo dos alunos escolherem qual linguagem os interessava para participar.

A oficina em que está focada nossa análise foi intitulada “Tirinhas, charges e mídias visuais”, elaborada e mediada pelos educ comunicadores Natália Sierpinski e André Ramiro³. A oficina teve duração de duas horas (2h) e contou com a presença de vinte e dois alunos.

A oficina apresentou sete momentos principais: (a) debate sobre a suposta neutralidade de uma narrativa, (b) pedagogia freiriana, (c) formatos de cartum, charges, caricatura e tirinha (d) linguagem das histórias em quadrinhos, (e) elementos da construção da narrativa humorística, (f) produção dos quadrinhos pelos alunos e (g) exposição dos quadrinhos produzidos.

A primeira parte da oficina trouxe o debate acerca da inexistência de uma narrativa realmente neutra (Baccega, 2009) tomando como exemplos os primeiros

3 Estudante da Licenciatura em Educomunicação ECA-USP, foi integrante do coletivo Educomics e também atua com oficinas educ comunicativas voltadas ao audiovisual, sustentabilidade e game designer.

quadrinhos do Super-Homem e do Capitão América, nos quais foi explicitada a carga ideológica presente em tais produções.

Seguindo por esse viés, foi apresentado um trecho do segundo capítulo da história em quadrinhos “Cara de Unicórnio” (Adri A., 2018), produção independente que apresenta um super-herói LGBT como protagonista. Nela, o trecho destacado em questão subverte alguns estereótipos trazendo uma cena de roubo comum de uma senhora e um jovem, que tem o desfecho inesperado que apresenta a senhora idosa como a verdadeira ladra e o jovem como vítima.

A partir dessa narrativa, debatemos com os alunos sobre as narrativas que são colocadas em nosso cotidiano e que se apresentam supostamente como sendo neutras, mas que, na realidade, carregam uma série de valores morais e embutidos em seu discurso, os quais, só conseguimos perceber por meio de sua desconstrução/inversão de valores.

A segunda parte da oficina focou em aprofundar no pensamento de Freire, tema da ação na escola na qual tal oficina se integrou. Para tanto foram apresentadas as HQs *Desaplanar* (Sousanis, 2017) e *Freiren kyydissä* (Lehtimaja, 2006), que trazem diretamente referências aos pensamentos da pedagogia Freiriana.

Com foco na crítica à Educação Bancária, no debate sobre a valorização do repertório do aluno e a busca por uma educação horizontal, também tratamos sobre construção gráfica e já abordando alguns pontos da linguagem das HQs, dado que os dois exemplos traziam conteúdos parecidos, porém com uma construção narrativa completamente distintas.

A terceira parte da oficina focou em apresentar as principais características da caricatura, da charge, do cartum e da tirinha. O momento seguinte aprofundou na linguagem dos quadrinhos, com os elementos do balão de fala, requadro, recordatório, enquadramento, tempo de narrativa, onomatopeia e linhas cinéticas, que foram trabalhadas a partir de diversos exemplos de páginas de HQs nacionais e internacionais, contando com produções da MSP, Marvel e também HQs independentes.

A quinta parte da oficina focou na construção da narrativa de uma tirinha de humor, apresentando os principais elementos que compõe o início da história,

seu desenvolvimento e desfecho, explicando qual parte da narrativa é responsável pelo tom humorístico da produção e suas possíveis variações.

Depois de trabalhar todo esse repertório, os alunos foram orientados a produzir uma tirinha de humor que se passasse na escola ou remetesse ao ambiente escolar, mas, sem a imposição de um tema específico a ser abordado nas histórias, de modo que cada aluno cumpriu a tarefa da maneira que achou mais apropriada.

Apesar do foco da oficina ter sido voltado à construção da narrativa em HQs, a maioria das produções apresentou alta qualidade plástica, dado que a maioria dos alunos eram estudantes dos cursos técnicos de Design e de Edificações, já possuindo um repertório sobre desenho e elaboração de imagens gráficas. Podemos dizer que os conhecimentos oferecidos na oficina e aqueles que os alunos já possuíam, foram somados e se complementaram.

O último momento da oficina foi a exposição dos quadrinhos produzidos pelos estudantes, o que foi feito de maneira conjunta com os outros participantes das oficinas de rádio e audiovisual, promovendo, assim, uma troca na qual todos puderam apreciar as produções realizadas com as três linguagens.

Por falta de tempo, não foi possível fomentar um debate aprofundado sobre as HQs entre todos os alunos envolvidos, porém, durante o processo de produção, enquanto alguns deles já haviam terminado e outros não, foi possível conversar com quase todos individualmente, instando-os a comentar a história que tinha realizado.

Podemos afirmar que todos os objetivos da oficina foram cumpridos, sendo eles: (a) fomentar reflexões sobre a inexistência de uma “neutralidade narrativa”, (b) ampliar o conhecimento dos alunos sobre a pedagogia freiriana, (c) ampliar o repertório dos educandos sobre os formatos de cartum, charge, caricatura, tirinha de humor e linguagem das histórias em quadrinhos e (d) fomentar o pensamento crítico dos participantes acerca da educação e do ambiente escolar.

O último objetivo, que era o mais complexo de todos, apresentou resultados que superaram nossas expectativas, haja vista que as HQs produzidas não apenas trouxeram questões do cotidiano de sua escola, como também, uma

visão crítica na forma de Contra Narrativas, cuja análise será melhor aprofundada a seguir.

3. O que os estudantes nos dizem em seus quadrinhos?

A partir do que já foi apresentado, a seguir iremos aprofundar na análise das vinte e dois HQs produzidos durante a oficina em questão, primeiramente a partir do viés temático e da escolha da narrativa apresentada para posteriormente, a partir do viés da Contra Narrativa, compreender como as histórias foram construídas, com destaque para duas produções específicas e particularmente significativas.

3.1 - Narrativas na produção dos quadrinhos

Ao nos voltarmos para as temáticas que os alunos evocaram em suas HQs, observamos três grupos temáticos principais que foram recorrentes entre as produções, sendo eles: (a) questões gerais sobre o ambiente escolar, (b) questões específicas sobre a ETEC e (c) a reforma do ensino médio.

Houve uma HQ que não se encaixou em nenhum agrupamento, pois foi uma produção que fugiu ao tema geral, mas que seguiu a proposta humorística falando sobre a produção das galinhas caipiras.

No primeiro agrupamento tivemos produções que abordaram questões gerais sobre o ambiente escolar com o intuito de usar tais elementos para conseguir o ganho cômico da narrativa, com a questão das faltas na escola, paquera no ambiente escolar e a “produtividade” das aulas. Também nos deparamos com HQs num tom mais sério ou sem um objetivo explicitamente cômico, as quais abordaram a temática da educação inclusiva e também críticas mais gerais ao sistema de ensino, ou melhor, sobre como ele — literalmente — poda os alunos (figura 2) e os direciona para um ensino conteudista (figura 1).

Dentre os quadrinhos do segundo agrupamento, os que trazem questões mais específicas e/ou voltadas diretamente ao ambiente da ETEC, verificamos críticas e reflexões sobre o sistema de avaliação, o curto tempo das aulas, a falta de diálogo e empatia dos professores para com os alunos (figura 3), a cópia de lição da lousa com punição para os alunos, a didática das aulas de desenho do curso de Design e das aulas de Educação Física, o problema recorrente da

superpopulação de pombos no pátio da escola, as grandes filas da hora do almoço, a semana de provas e a semana do “saco cheio”.

Ainda neste agrupamento, tivemos dois quadrinhos que, embora tratando de temas comuns no ambiente escolar, evidenciaram o contexto da ETEC na estampa que identifica os uniformes. Uma das produções trata do tema *bullying* escolar e a outra apela para metalinguagem, mostrando um aluno que desenha a si próprio no ato de desenhar o quadrinho, no qual, se vê ele próprio se desenhando de novo, num efeito “fractal”.

No terceiro agrupamento temos duas produções que trouxeram a questão da possível reforma do ensino médio trazendo críticas a essa possível mudança, tanto no âmbito da política, quanto no cotidiano da sala de aula, ao tratar das disciplinas que ficariam de fora do currículo.

Dentre essas produções, podemos identificar, pelo menos três HQs que apresentam nitidamente as características de Contra Narrativa, apontando um discurso para, em seguida, desconstruí-lo. Duas delas fazem parte do primeiro grupo, trazendo questões gerais sobre o conceito de educação e a outra faz parte do segundo grupo, trazendo questionamentos específicos sobre a ETEC em que a oficina foi aplicada, como veremos mais detalhadamente a seguir.

3.2. Tirinha cômica como exercício da Contra Narrativa

A primeira HQ que evidencia uma Contra Narrativa em sua composição e que aqui destacamos, está agrupada na primeira categoria temática das produções gerais. Nele primeiro quadro temos as disciplinas do ensino formal (matemática, português e filosofia) e também as indicações a “política” e “opinião” traçando uma relação entre os conteúdos curriculares a construção do conhecimento, opinião e argumentação.

Além disso, a maneira que tais elementos estão expostos, fazem uma referência à HQ *Desaplanar* (Sousanis, 2017) que foi exposto como exemplo durante a oficina e observando uma composição gráfica similar àquela história, traçou uma crítica ao conteudismo, tema debatido na oficina e questionado pela aluna que criou a tirinha.

A crítica, porém, inova na maneira de trabalhar tais “blocos conteudistas” transformando-os em pequenos pedaços de óculos que são colocados nos alunos, recorrendo a uma metáfora visual que poderíamos chamar de “construção de nossa visão de mundo”.

A narrativa se desenvolve mostrando que tais óculos adentram o cotidiano de todos, nas ruas e nos *outdoors*. O desfecho é criado a partir do diálogo entre dois personagens que não usam tais lentes, traçando uma relação entre as mesmas opiniões dos outros indivíduos com os óculos e por fim, uma correspondência entre tais objetos com o sistema de educação.

Detectamos, assim, uma crítica ao ensino conteudista e a Educação Bancária, que visa, a partir de um mesmo conteúdo, propor uma formação igual para todos os sujeitos, a qual seria aceita por todos de uma mesma maneira e gerando as mesmas opiniões como a HQ demonstra.

Trata-se, portanto, de uma produção que se vale da Contra Narrativa para explicitar e subverter o conceito de educação bancária, com o uso de metáforas visuais e recursos gráficos dos quadrinhos para compor tais considerações.

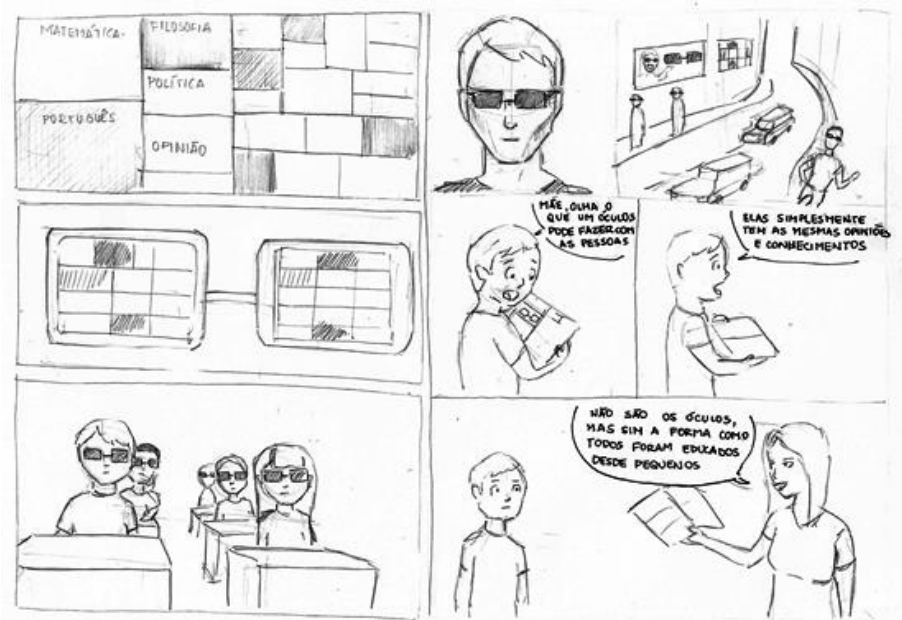


Figura 1

A segunda HQ da primeira categoria temática também faz referência a Educação Bancária, porém mais sutilmente. Temos na figura da “árvore-pai” uma narrativa que relaciona a educação ao progresso e a ausência de medo, tal narrativa é desconstruída com a figura do professor, que se mostra exatamente o oposto do que a “árvore-pai” havia mencionado anteriormente.

A representação do professor como um machado para alunos que são representados como árvores, perpetua a ideologia de que a função do professor é adequar seus alunos aos conteúdos e discursos do currículo formal, convicção que está atrelada a ideia de que os alunos são agentes passivos do processo educativo, como colocado na Educação Bancária.

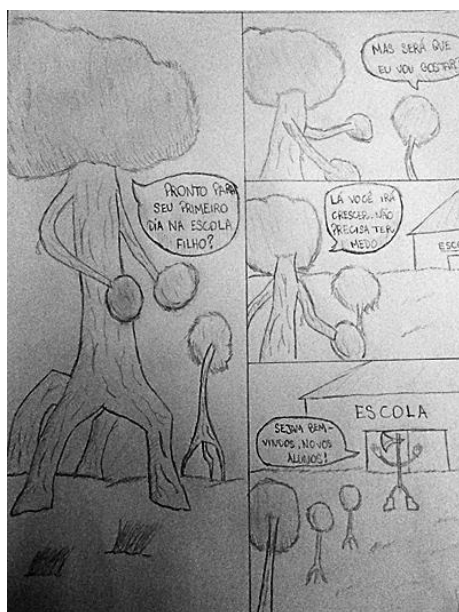


Figura 2

Na terceira e última HQ aqui decupada, temos referências diretas à ETEC, sendo uma produção que pertence ao segundo agrupamento temático. Nos dois primeiros quadros, que representam metade da narrativa, temos o discurso de uma aluna sobre a ETEC, afirmando que os alunos são foco principal e que a disposição da escola é a de priorizá-los e compreender suas demandas, como, por exemplo a importância dos armários escolares para que os estudantes não tenham que carregar muito peso.

No terceiro quadro temos um afastamento do enquadramento, mostrando que, na verdade os quadros anteriores se referiam a uma mensagem emitida por uma televisão, o quadro segue com foco nos alunos, desta vez apontando a harmonia existente entre alunos e professores, porém agora conseguimos compreender a ironia do discurso.

O desfecho reforça a ironia do discurso anterior, mostrando o cotidiano real da sala de aula, em que a professora rejeita questionamentos dos alunos de forma a salientar que a narrativa anterior não condiz com a realidade. A crítica ao discurso institucional que contrasta com sua prática no cotidiano escolar é mostrada como se fosse um comercial de TV.



Figura 3

Assim, enquanto a primeira e a última HQ apresentam narrativas que primeiramente denunciam o discurso hegemônico para posteriormente desconstruí-lo, a segunda HQ faz o caminho contrário, trazendo um discurso não-hegemônico para depois confrontá-lo ao discurso hegemônico em seu desfecho.

5. Considerações Finais

A partir das HQs dos alunos foi possível compreender diversos conflitos existentes nesta escola, desde o cotidiano da sala de aula, até a postura de alguns educadores e a maneira que os alunos enxergam o sistema educacional de ensino. Dessa maneira, podemos nos arriscar a responder as perguntas enunciadas na seção 1.2 deste nosso artigo:

(1) Como racismo, sexismo, classismo e outras formas de subordinação [grifo nosso] moldam o processo de formação educacional dos estudantes?

Aparentemente, a cultura institucional predominante nas escolas reflete (e algumas vezes, amplifica) os valores e preconceitos presentes na sociedade. A pretexto de valorizar o sacrifício (“Sem dor, sem ganho”) ou de temperar o caráter dos jovens (“O que não nos mata, nos fortalece”), o autoritarismo é, muitas vezes, alimentado e naturalizado como um fator inerente ao processo educacional.

(2) Como as instituições de educação e estruturas educacionais, práticas e discursos mantêm a discriminação baseada em raça, sexo e classe?

Ao que tudo indica, mediante o silêncio dos educandos, estimulado como indicativo de uma conduta disciplinada. Em troca, protestos e reivindicações são entendidos como ameaças à ordem instituída e desrespeito às figuras de autoridade encarnadas pelos educadores/gestores.

(3) Como os estudantes reagem contra o racismo, o sexismo, o classismo e outras formas de subordinação na educação?

Como estratégia de sobrevivência, eles desenvolvem códigos de conduta que dividem entre si — quase como uma confraria — compartilhando seu descontentamento com aqueles que representam “o sistema” — as figuras de autoridade mencionadas. De um modo geral, a passagem deles pela vida escolar resulta numa memória afetiva marcada por diferentes graus de trauma e encarada como uma fase a ser superada e, posteriormente, esquecida.

(4) Como a educação pode se tornar uma ferramenta para ajudar a acabar com o racismo, o sexismo, o classismo e outras formas de subordinação?

O exercício de estratégias de mediação consciente concebidas e conduzidas para melhorar a comunicação entre os alunos, professores e gestores no ambiente escolar pode expor e combater inequidades e preconceitos que, mesmo existindo no conjunto da sociedade, não precisam ser naturalizados ou perpetuados.

Por fim, podemos afirmar que nosso breve artigo indica a pertinência da Contra Narrativa como uma estratégia a ser mobilizada em intervenções educacionais e as Histórias em Quadrinho como uma linguagem poderosa para estimular a criatividade e a expressão dos sujeitos-educandos no contexto escolar. De resto, a validação das conclusões desta pesquisa e a disseminação da estratégia que ela defende, são tarefas ainda por se realizar.

Referências

ADRI A. *Cara-Unicórnio*. 1ª edição, volume 01. Osório, RS, 2018.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação e Educação*, v. 14, n. 3, 2009.

BARTHES, R. *Introdução à Análise Estrutural da Narrativa*. In Vários, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte, Autêntica Edit., 2014.

CONSANI, M. A. *A Narrativa como eixo articulador da Educação Midiática e Comunicacional: uma abordagem educacional na Escola Municipal de Ensino Fundamental Elza Maria Pellegrini de Aguiar (Campinas-SP/Brasil)*. Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/ Vol.20 – Edição Temática IV–Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E, 2017). Disponível em <http://tecnologiasnaeducacao.pro/tecedu.pro.br>, acesso em 30/09/2018.

(_____) *Estratégias e materiais para formação e acompanhamento no uso das mídias dentro do Projeto UCA (Um Computador por Aluno)*. Relatório Científico de Pesquisa em Nível de Pós-doutoramento desenvolvida junto ao Departamento de Mídias do Instituto de Artes da Unicamp e aprovado pela FAPESP em 23/10/2014, não publicado.

LEHTIMAJA, Lissu. *Freiren kyydissä*. Helsinki: Like, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

SIERPINSKI, Natália Rosa Muniz. *Educomunicação e histórias em quadrinhos: desconstruindo o preconceito de gênero nas escolas*. Monografia apresentada para conclusão da licenciatura em Educomunicação do CCA-ECA/USP, 2017. Disponível online em: http://dedalus.usp.br/F/3VXL-R1HUMVNVAQFMUJ64XGY8MYIKHIQU9MJVE6BL257MRKYK22-30647?func=full-set-set&set_number=003783&set_entry=000001&format=999, acessado em 13 de setembro de 2018.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, ago. 2017.

YOSSO, Tara J. *Critical race counterstories along the Chicana/Chicano educational pipeline*. Taylor & Francis Group, Chicago, 2006.

Sobre os autores

Marciel A. Consani - Doutor em Ciência da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP, 2008), com Mestrado (IA-UNESP, 2003) e graduação em Artes/Música; possui Licenciatura Plena em Educação Artística e Especialização em Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação (PUC-SP). Concluiu em 2013 seu pós-doutorado junto ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA-UNICAMP). Atualmente é professor do curso de Licenciatura em Educomunicação do Centro de Comunicação e Artes (CCA) da ECA/USP e do PPGCOM (pós-graduação do mesmo departamento). mconsani@usp.br

Natália R. M. Sierpinski - Licenciada em Educomunicação pela Universidade de São Paulo (2017). Tem produção científica nas áreas de educomunicação, história em quadrinhos e estudos de gênero desde 2014. Foi uma das idealizadoras do Coletivo Educomics que estudou a interface entre histórias em quadrinhos e educomunicação. Atualmente é colaboradora do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), em que já realizou oficinas educacionais sobre histórias em quadrinhos. natalia.sierpinski@usp.br

Educação musical e educomunicação: um estudo midiático-musical

Eduardo Assad Sahão

Introdução

Tendo em vista a realidade educacional brasileira e a educação musical informal como meio legítimo de desenvolvimento, cabe neste trabalho aliar a tricotomia Música – Educação – Comunicação para criar formas de ressignificação do aluno em relação às suas capacidades artísticas, criativas e comunicacionais, inerentes a uma educar efetivo.

Diante do contexto de convergência e transformação das plataformas comunicacionais que resultaram em diferentes formas de interação social, o jovem tem seu processo de iniciação musical, seja na área da apreciação, execução ou linguagem, muitas vezes isento da possibilidade de desenvolver a consciência crítica necessária para consolidar uma forma correta de recepção e transmissão.

Para tal, o projeto visa a prática da educação musical através da estruturação de oficinas semanais de produção de programas de rádio em períodos de contraturno escolar. Em cada edição os alunos participantes, com base em suas

perspectivas socioculturais, teriam atividades teórico-práticas de composição, execução e gravação, para as vinhetas, trilhas sonoras e jingles, apreciação e escolha de diferentes sonoridades, entrevistas com músicos de nichos sociais e gêneros musicais diversos, para enriquecimento de repertório cultural, dentre outras atividades pertinentes ao fazer musical. Além disso, conteúdos como leitura crítica da mídia, fundamentos e linguagem midiática e produção radiofônica deverão ser abordados concomitantemente, a fim de suscitar a criticidade desejada para a recepção das informações provindas dos diversos difusores de informação. Resultando então na veiculação do programa em determinada rádio comunitária, definida *a posteriori*. Assim, acredita-se que seja aflorado o sentimento de pertença daqueles jovens dentro da comunidade, como elemento fundamental do fazer artístico.

Justificativa

Partindo do pressuposto da imersão cada vez maior das crianças e jovens nos meios de comunicação através de facilitadores e difusores de conteúdo, faz-se necessário o uso consciente das novas plataformas tecnológicas de comunicação como aliados ao fazer musical, tão como uma posição crítica em relação à recepção da música proveniente destes meios. Atualmente, é consenso popular dizer que as crianças entram na web antes mesmo de formarem uma opinião concisa sobre os benefícios e malefícios que seu uso irrefreável e sem fundamentação pode gerar. Contudo, esta ambientação, segundo David Buckingham (2000, p. 110), apresenta também aspectos negativos, pois “[as crianças] ganharam acesso a certos aspectos da vida ‘adulta’, especialmente aqueles considerados moralmente inapropriados ou para os quais elas sejam vistas como psicologicamente imaturas”. Essa emancipação, unida à crescente facilidade de acesso às tecnologias de produção multimídia, possibilita aos jovens desempenharem um papel muito mais ativo como produtores culturais, passíveis da utilização ativa de, por exemplo, softwares e computadores para produção musical informal.

Ao observar isso, é possível abduzir indagações a respeito do que seria uma conduta correta dentro da educação musical nos dias atuais. Os professores estão se adequando aos novos e integrados meios de comunicação? A vivência

e perspectiva sociocultural são levadas em consideração no ensino de música? Existe uma alfabetização midiática condizente com a criticidade, no que diz respeito às informações que os jovens e crianças recebem dos meios? Os alunos internalizam o fazer musical nas metodologias tradicionais usadas? No que tange à educação atualmente, são várias as nuances encontradas na sala de aula:

As novas linguagens em suas múltiplas tessituras sígnicas; as lógicas geradas por conceitos de ensino-aprendizagem que escapam à tradição quase única do enciclopedismo ainda em vigência nas escolas; as sociabilidades marcadas, hoje, por outros modos de ver, sentir e compreender, surgidas com a informática; o reconhecimento de que existem distintas maneiras de aprender e dimensionar as relações espaço-temporais, assim como a possibilidade de exercitar lógicas não necessariamente sequenciais, lineares ou baseadas em sistemas explicativos por demais fechados. [...] o que se espera do novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender. (CITELLI, 2009, p. 155-156).

Enquanto contexto social, a escola é palco das mudanças históricas e sociais, atingindo diretamente todos os envolvidos na dinâmica de seu funcionamento. É nesse entorno que ocorrem as primeiras interações socioeducacionais de hierarquização dos campos de conhecimento (VYGOTSKY, 1987). A criança passa a conviver socialmente com diferentes nichos ideológicos e ter de seguir regras estritas, fundamentais para o funcionamento fluente do sistema educacional. Segundo Belloni (2001, p. 33), “este processo de socialização é o espaço privilegiado de transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento”. É importante frisar que, a escola é um espaço no qual os receptores ressignificam os conteúdos midiáticos.

Visando incorporar características imprescindíveis de uma prática que desenvolva o senso *crítico, ativo e criativo* do jovem, tão como unir os pilares do saber musical e midiático, este trabalho justifica-se, portanto, na intenção de

analisar e refletir criticamente sobre a prática docente e o perfil do educador musical do século XXI. Sob a ótica de Murray Schafer:

O que me interessa realmente é que os jovens façam a sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor. Para que isso aconteça, os professores precisam ser muito cuidadosos, sabendo quando e como interferir. Assim, o mais difícil para um professor aprender será ficar em silêncio e deixar a classe se esforçar. (SCHAFFER, M. 2011, p. 284)

De acordo com o Manual Latino-americano de Educação para a Comunicação (CENECA,1992), entende-se por consciência crítica a compreensão do processo de produção de mensagens e signos, com a intenção de apropriação das linguagens e o fortalecimento da capacidade de distinguir os conteúdos providos dos meios. Para o Manual, desenvolvimento da atitude ativa é entendida como a identificação e valorização do papel que os meios de comunicação têm na vida do receptor, consciência de grupo e potencialização dos atores sociais capazes de reconhecer as necessidades de comunicação e influir em uma perspectiva sócio-política mais ampla, e a criatividade, como um meio para que aflore a expressividade reprimida dos sujeitos.

Os aspectos relacionados a todo o contexto social em que os jovens estão inseridos, como também os direitos de participação dos mesmos nas atividades sociais formais e informais dentro e fora da escola também devem ser levados em consideração na formação musical e cidadã. Neste sentido, com base na prática educacional de Schafer e no modelo de desenvolvimento de educação musical de Keith Swanwick, o projeto justifica-se por aliar e analisar a tricotomia Educação - Música - Comunicação não somente como contexto teórico e prático para contribuir para uma formação crítica, ativa e criativa, mas também à formação de uma cultura participativa, artística e consciente, a partir de um olhar incisivo sobre a sua própria realidade.

O Projeto Educom.Rádio e suas possíveis aplicações

Desenvolvido entre 2001 e 2004, o projeto piloto Educom.Rádio foi criado com o principal intuito de fortalecer as práticas educacionais nas escolas municipais. Resultante de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação

de São Paulo (SMESP) e o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes da USP, a iniciativa abrangeu 455 escolas e teve resultados visíveis que, a posteriori, veio a ser reconhecida pela lei 13.941/2004, e logo depois regulamentada pela Portaria 5.792/2009, fator imprescindível para o desenvolvimento e ampliação da mesma até o presente momento.

Diante do contexto da crescente marginalização e violência vivenciado pelas escolas de ensino público vigente na época, o Educom.Rádio surge como um vetor de socialização e instrumento de protagonismo dos jovens sobre sua própria realidade, aliando a reflexão ao senso crítico, ativo e criativo do entorno social que convivem. Seja esse espaço seu próprio domicílio, a escola, o bairro, ou a própria cidade de São Paulo.

Neste panorama, duas escolas foram escolhidas como base no como contexto socioeducacional de práticas criativas em torno da produção e uso das novas e tradicionais mídias eletrônicas. São elas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Comandante Garcia D'Ávila e Sebastião Nogueira de Lima. Ambas foram selecionadas pela aplicação evidente das ferramentas comunicacionais e por terem relevância no âmbito musical, como participação em festivais de música e apresentações artísticas. Objetiva-se neste trabalho fomentar uma pesquisa de campo nestas escolas, onde o projeto de musicalização através da produção radiofônica possa ser implantado e desenvolvido.

Procedimentos Metodológicos e Fundamentação Teórica

Perante o contexto sociocultural no qual o sujeito inicia a construção e conceituação do mundo que o rodeia, é evidente que, para atingir a verdadeira realidade na qual está enquadrado, o pesquisador se insira no ambiente natural da ocorrência do fenômeno e interaja com a situação investigada. Para tal, o método de pesquisa utilizado no presente trabalho é pesquisa participante, enfatizando a pesquisa-ação.

Dentre os procedimentos de avaliação de campo, inicia-se com um perfil quantitativo das objeções, interesses e perfil sociocultural de cada participante do projeto. Logo após integra-se no método a análise empírica e qualitativa da observação de fenômenos presenciados pelo pesquisador, a intenção pri-

mordial de transformação social não só dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas na comunidade como um todo, e o uso dos próprios resultados para a resolução dos diversos tipos de desavenças que emergem daquele nicho social. O investigador há de interagir como membro, assumindo algum papel dentro do grupo. Trata-se de uma opção que exige maturidade intelectual, acentuada capacidade de distanciamento, e responsabilidade para com o ambiente pesquisado (PERUZZO, 2006). Tal ambiente de pesquisa deve ser, *a priori*, um espaço educativo, onde haja troca de conhecimentos e vivências, a serem realizadas no período de contraturno escolar, conferindo a participação espontânea dos interessados.

O cenário da convergência midiática é o pano de fundo sob o qual as oficinas e a atividade musical engrenar-se-ão. De acordo com o sociólogo Henry Jenkins (2009), o indivíduo receptor passa a se conectar socialmente de maneira ambivalente, tornando-se produtor de conteúdo, desestruturando momentaneamente, ou não, o processo comunicacional clássico. Para Jenkins (2009, p. 29-30), 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. O comportamento migratório dos fluxos de informação e a cooperação entre as múltiplas plataformas e fazem com que os consumidores sejam convidados e adentrados a participar ativamente da criação de novos conteúdos, gerando uma cultura participativa (JENKINS, 2009).

Sob tal contexto, é pertinente ressaltar a vertente Histórico-Crítica como princípio norteador da metodologia. Pois, dentro de uma emancipação política, preza pela democratização do conhecimento e pelas relações cognoscitivas ou habilidades intelectuais dos alunos com as matérias de ensino.

Segundo Libâneo (1994, p. 128), os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Dentro do conhecimento tácito e dos processos de aprendizagem musical na contemporaneidade, aqui tratado como instrumento de ação para a prática so-

cial e histórica, é possível explicitar algumas vertentes que devem ser levadas em consideração. Os conhecimentos sistematizados, conceitual ou declarativo, condição prévia para os outros elementos; as habilidades, qualidades intelectuais necessárias para a assimilação; os hábitos (procedimental), modos de agir relativamente e os valores (atitudinal), que refletem as atitudes, reflexões e convicções. Para o critério de seleção dos conteúdos, prioriza-se equilibrar entre as seguintes especificações: Validade, significação, utilidade, possibilidade de (re)elaboração pessoal, viabilidade, flexibilidade e adequação às necessidades socioculturais.

Há, então, de se conhecer criticamente os métodos de ensino de música mais usuais, tais como Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, entre outros. Ter ciência a respeito do contexto social, histórico e cultural sob o qual cada método foi criado, para que sejam avaliados seus limites, aplicações e contribuições na educação brasileira. Na obra *Pedagogias em Educação Musical*, de Beatriz Ilari e Teresa Mateiro, Maura Penna destaca na introdução:

Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experimentar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias. (PENNA, M. 2012, p. 21)

As interações dentro da sala de aula, associadas à pedagogia histórico-crítica, baseiam-se no modelo pedagógico Relacional, postulado com clareza por Fernando Becker. Dentro da filosofia do arquétipo, caracteriza-se a aprendizagem significativa pela interação professor/aluno na construção do conhecimento. Descarta-se, a partir deste apontamento, a teoria de que a mente do aluno seja uma tabula rasa, isto é, que o aluno frente a um novo conhecimento seja inapto e tenha que apre(nder tudo desde o princípio, não importando o estágio de desenvolvimento que o mesmo se encontre. Para Becker (1993), o professor acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre. Esta capacidade precisa, no entanto, ser vista sob duas dimensões, entre si, complementares. A estru-

tura, ou condição prévia de todo o aprender, que indica a capacidade lógica do aluno, e o conteúdo.

No que diz respeito ao papel do professor quanto à criatividade, ainda dentro dos princípios básicos fundamentadores do modelo relacional, Jean Piaget, preocupado prioritariamente com o desenvolvimento cognitivo, centrou seu interesse na psicogênese do conhecimento. Para Piaget, o conhecimento seria decorrente da ação do sujeito sobre o objeto, pois é por meios de esquemas de ação que ele conhece a realidade, resultando dos processos de assimilação. Dentro dos vários estágios de desenvolvimento, o indivíduo é capaz de processar informações cada vez mais elaboradas e complexas de pensar e agir. É válido ressaltar a caracterização da função de professor que incita a criatividade e intuíto do próprio aluno:

[...] O professor teria o papel de oportunizar situações de aprendizagem desafiantes e compatíveis, onde a ação dos alunos sobre os objetos seria a principal condição para a construção do conhecimento. Tal concepção decorre da ênfase no caráter construtivista da aprendizagem, que ressalva a importância da atividade do aluno, do conflito cognitivo, da cooperação entre os pares, do raciocínio e da atenção do professor ao erro no decorrer do processo. (PIAGET apud AZZI *et ali*, 2000, p.79)

A partir desta pesquisa, prioriza-se a necessidade de fruição da interface entre Música, Educação e Comunicação em diferentes nuances nos contextos educacionais. É de suma importância que estejamos preparados para a função dos novos educadores do século XXI. A opção pelo modo tradicional de ensino e recepção já não é mais válido perante as novas tecnologias e formas de interação social dispostas atualmente. O projeto entra neste contexto como alicerce fundamental para a formação de uma consciência artística e musical crítica, promovendo um novo tipo de coesão social.

A interface da Educomunicação

Para analisar de que maneira a Educomunicação pode contribuir para a formação crítica e criativa dos sujeitos diante dos meios de comunicação, é necessário delimitar o conceito adotado neste trabalho. Esta compreensão prescinde

da concepção sobre os campos da Comunicação e Educação, porém, não cabe aqui discorrer sobre todas as correntes destas áreas de saber, mas sim apresentar aquelas adotadas a fim de que seja possível diagnosticar a efetividade e impacto de determinadas abordagens.

Ressaltando o ímpeto da educação libertadora, o modelo Sociocultural (ou Relacional) do educador Paulo Freire tem como principal fundamento a proposta de que, para ser válida, a educação deve ser precedida de uma reflexão sobre o homem e seu meio, pois “o homem se constrói e chega a ser sujeito à medida que, integrado em seu contexto, reflete sobre o que ele modifica” (FREIRE, 2007, p. 22). A tendência postulada por Freire deverá superar a relação opressor-oprimido com uma educação problematizadora. Neste caso, a relação professor-aluno é horizontal e não imposta, com o intuito de que o educando e o educador possam trocar os papéis, favorecendo a aprendizagem significativa. Para Fantin (2006, p.28), “é possível considerar que a comunicação está integralmente presente na educação, visto que toda prática educativa é uma prática também comunicativa e, neste sentido, ‘não existe educação sem comunicação’”. Desta forma, tanto a Educação e a Comunicação são vistas como práticas dialógicas, na qual a participação dos sujeitos torna-se imprescindível na construção de uma formação crítica e criativa sobre os meios de comunicação e a realidade.

A primeira conceituação da interface entre Comunicação/Educação ocorreu em 1973, em reuniões do Conselho Internacional do Cinema e da Televisão, organização ligada à UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), e tratava da educação para as mídias enraizada no contexto escolar. Em 1979, houve um alargamento do espaço de práticas deste gênero para além da escola (FANTIN, 2006). Para a organização,

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram,

o papel do trabalho criador e o acesso às mídias (UNESCO, 1984, apud BELLONI, 2001, p.11)

No Brasil, são várias as nuances sobre os termos que confrontam definições de uma mesma gama de estudos: a relação entre Comunicação e Educação. Maria Luiza Belloni (2001), por exemplo, usa o termo comunicação educacional para referir-se à disciplina, ou seja, a nuance de apoio pedagógica da vertente, que também pode ser compreendida dentro da mídia-educação, em outro enfoque. Apesar de possuir dimensões distintas, a comunicação educacional, para Belloni (2001), é herdeira e sucessora da tecnologia educacional e conceitua-se diferentemente da mídia-educação, tratada apenas como a educação para as mídias.

Outro termo frequente dentro de pesquisas na área, e a concepção adotada neste trabalho, é a Educomunicação, termo cunhado por Mario Kaplún e desenvolvido pelo teórico brasileiro Ismar Soares. Segundo Soares (2004), a Educomunicação quantifica um conjunto de ações destinadas a integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação, criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas. Segundo o autor:

O campo da Educomunicação envolve um conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. (SOARES, apud FANTIN, 2006, p. 33)

Apesar das múltiplas nomenclaturas para referir-se ao universo de interface entre Comunicação e Educação, observam-se finalidades semelhantes em suas concepções. Fantin (2006, p. 30), destaca que:

[...] Embora não haja um consenso quanto ao uso do termo mídia-educação, parece que os objetivos da educação para as mídias se aproximam nas diferentes terminologias e dizem respeito à formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias da comunicação e informação. A educação para as mídias é uma condição de educação para a

cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais.

A formação de usuários críticos, criativos e ativos também é o objetivo maior das práticas e reflexões em torno da mídia-educação apresentadas pelo Manual Latino-Americano de Educação para a Comunicação (CENECA, 1992). De acordo com o documento, entende-se por consciência crítica a compreensão do processo de produção de mensagens e signos, com a intenção de apropriação das linguagens, e o fortalecimento da capacidade de distinguir os conteúdos provindos dos meios. O desenvolvimento da atitude ativa é apresentado no Manual como a identificação e valorização do papel que os meios de comunicação têm na vida do receptor, consciência de grupo e potencialização dos atores sociais capazes de reconhecer as necessidades de comunicação e influir em uma perspectiva sócio-política mais ampla, e a criatividade, como um meio para que aflore a expressividade reprimida dos sujeitos.

Considerações finais

Diante do cenário mencionado no decorrer deste trabalho, baseado em dados e levantamentos bibliográficos acerca do tema, é preciso que o educador musical esteja atento aos avanços tecnológicos e, conseqüentemente, na participação ativa dos indivíduos inseridos na prática educacional. O tratamento da mídia e das novas tecnologias como um “inimigo” dentro da sala de aula já não deve mais ser pretexto para a exclusão destes elementos no processo de ensino/aprendizagem. Pelo contrário, devem ser aliados e, junto à prática de ensino de música, a educação para, com e através das mídias.

Em qualquer prática educacional, os contextos social, cultural e afetivo do aluno devem ser sempre levados em consideração. Atualmente, a aptidão e conhecimento das novas tecnologias também, independente do grau de inserção dos jovens. As diferentes formas de interação entre humano e tecnologia podem ser benéficas se utilizadas com sabedoria. Cabe então aos educadores e educadores musicais que utilizem das novas ferramentas criticamente para a construção de uma educação musical que priorize o aprender a aprender música fazendo música, junto à formação de um indivíduo crítico, ativo e criativo.

Referências

- ARROYO, M. (Org.). *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- AZZI, Ricardo Gurgel. et al. *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2000.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BUCKINGHAM, David. *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*. 2000. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Editora Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.
- CENECA. *Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación*. Santiago: CENECA, UNICEF, UNESCO, 1992.
- CITELLI, Adílson. Comunicação/Educação: Situações. In: BACCEGA, Maria C; COSTA, Castilho (Orgs). *Gestão da comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- DELIBERADOR, Luzia M. Y. Comunicação Comunitária, Mídia-Educação e Cidadania. In: FANTIN, Mônica. RIVOLTELLA, Pier C. (orgs). *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores*. – Campinas, SP: Papirus, 2012. cap. 10, p. 283-308.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979
- JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 2. ed. - São Paulo: Aleph, 2008
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- _____. *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MARTINS, J.C. *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: Reconhecer e desvendar o mundo*. São Paulo. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2018.
- PERUZZO, Cicilia M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (Org). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind and education*. London, Routledge, 1988.

Sobre o autor

Eduardo Assad Sahão - Mestrando em Música pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), é pós-graduando em Neuroaprendizagem pela Unicesumar e pós-graduado em Comunicação com o Mercado, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É Licenciado em Música pela UEL e Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Pela UNESP, faz parte do APREMUS – Grupo de Pesquisa Interinstitucional sobre Aprendizagens Musicais na Contemporaneidade, pelo CNPq, junto à UFMG e UNB. Desenvolve pesquisas na área de Música e Educomunicação e Música, Neurociências e Desenvolvimento Cognitivo. Na área artística, é contrabaixista e pianista, e estuda regência orquestral. Reside na cidade de São Paulo/SP.

E-mail para contato: eduardoasahao@gmail.com

Educação física escolar & cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio

Rafael de Gois Tinôco
Alison Pereira Batista
Allyson Carvalho de Araújo

Introdução

A partir da década de 80, o modelo esportivista¹ predominante à escola começou a ser criticado pelo Movimento Renovador da Educação Física², e como alternativa, surgiram novas formas de se pensar a Educação Física, tais como os pressupostos das Pedagogias Críticas, a exemplo da Crítica-Emancipatória

-
- 1 A Educação Física, com esse modelo, passa a ser dominada pelo esporte, ou melhor, passa a ser sinônimo de esporte. Assim, os que possuem baixas ou não possuem determinadas habilidades são excluídos, pois a competição passa a ser o objetivo do processo. A relação professor-aluno passa a ser técnico-atleta (FERREIRA, 2009).
 - 2 Movimento de caráter inflexor que logrou um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, questionar, de maneira mais severa, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas (CAPARROZ, 1997).

(KUNZ, 1991, 1994). Porém, é preciso frisar que o modelo esportivista ainda influencia fortemente nos planejamentos dos professores atualmente. Logo, na intenção de superar esse modelo, a pesquisa aqui edificada, a partir do relato de experiência da dissertação do autor principal, objetivou buscar uma nova forma de ensinar o esporte, acionando a linguagem cinematográfica enquanto estratégia de ensino, sustentado pelos princípios da mídia-educação, ou seja, compreender como o conteúdo esporte pode ser efetivado no contexto da Educação Física no Ensino Médio ao dialogar com o cinema.

Assim, a escolha pelo esporte, enquanto objeto de estudo, aconteceu por crermos que esse conteúdo continua, hegemonicamente, sendo tratado de forma esportivizada, ao mesmo tempo em que a escolha pelo cinema, como estratégia de ensino, ocorreu por ser uma forma distinta de ensinar à Educação Física dando vazão às formas de narrar, se diferenciando do que lhe foi imposta historicamente, isto é, aulas predominantemente práticas, para não dizer sempre, sem crítica e/ou reflexão. E a mídia-educação foi compreendida como possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (FANTIN, 2008).

Vale lembrar que esses dois elementos, esporte e cinema, carregam uma relação histórica, em que, portanto, acabaram se tornando símbolos da Modernidade e que frequentemente dialogam, mesmo que de maneira implícita, tanto é que não é surpresa o surgimento do cinema e dos Jogos Olímpicos no mesmo período (1895 e 1896, respectivamente) (MELO, 2006). Então, por serem fortes fenômenos socioculturais, influenciam a vida das pessoas e por este motivo, se tornam relevantes à prática pedagógica do componente curricular Educação Física, atuando como importantes aparatos à educação e formação do indivíduo. Portanto, a relação dessas duas grandes manifestações culturais do século XX, esporte e cinema, nos herdou uma sociedade profundamente imagética, sendo a expressão corporal a principal materialização visual desse modelo social.

Para tanto, o cenário de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus* Parnamirim, localizado na cidade de Parnamirim-RN e os atores pesquisados foram os alunos das quatro turmas do 2º Ano do Ensino Médio Integrado, sendo duas delas do curso de

Mecatrônica (Meca 2AM e Meca 2BV) e duas do curso de Informática (Info 2AM e Info 2BV), durante um bimestre letivo do ano de 2016 da disciplina Educação Física, totalizando 8 encontros de duas aulas seguidas.

A escolha por esse *lócus* de interlocução se deu por ele já ter uma tradição de experimentação de novas práticas de ensino na Educação Física, o que o torna um espaço prolífero em estratégias inovadoras. Além disso, o autor principal deste escrito atuou na instituição como professor estagiário no ensino do esporte, no período de 2012 a 2013, supervisionado por um dos coautores deste escrito Prof. Alison Pereira Batista, titular das turmas de 2º Ano do Ensino Médio Integrado de Mecatrônica e Informática.

A metodologia postulada se baseou na pesquisa-ação de abordagem qualitativa e descritiva, com a identificação do problema da interlocução advindo da prática pedagógica do professor titular e do seu cenário, os quais privilegiam novas formas de ensinar na Educação Física, ansiando nos alunos um novo olhar perante esse componente curricular. Nesse sentido, foi primordial organizar a pesquisa seguindo uma lógica cíclica, dinâmica e espiralada de investigação – planejamento – ação – reflexão. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação se caracteriza como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como instrumentos para coleta das informações foram utilizados questionário, diário de campo, registros no *facebook*, observação sistemática das aulas e produção dos curtas-metragens pelos alunos.

Nesse intento, a discussão aqui proposta perpassará, em suma, pelos encontros 1, 2, 3, 4 e 8 (Imagem 1) e pela Mostra de Curtas Esportivos, pois o processo de ensino aprendizagem vivenciado ao longo do bimestre foi amplo e repleto de aspectos pedagógicos relevantes, e, portanto, necessitaríamos de um espaço maior para detalharmos todo o processo.

Da mediação Esporte e Cinema à Mostra de Curtas Esportivos

O planejamento levou em conta o tempo disponível à experiência (8 encontros de duas seguidas por turma), a realização da Mostra de Curtas Esportivos, o nível de ensino (Ensino Médio), a quantidade de estudantes (140), os conhecimentos sobre os esportes e seus possíveis temas sociais, a partir de vivências dentro e fora da sala, tais como: gênero, deficiência, ética, preconceitos, etc., os conhecimentos técnicos do cinema à produção de curtas e como se daria essa ação em mídia-educação.

Nesse sentido, ficou acordado com o professor titular da instituição que o planejamento representaria o 1º bimestre (Quadro 1), com a seguinte estruturação:

Quadro 1 - Planejamento de encontros

Encontro	Tema
01	Boas Vindas 2016! (Entender o planejamento anual, a proposta de interlocução, as temáticas e os procedimentos metodológicos da Unidade Didática (bimestre letivo)).
02	Gincana Cultural de Esporte e Cinema (Refletir sobre os aspectos socio-culturais relacionados ao esporte e ao cinema).
03	Cinemando (Compreender e refletir sobre as narrativas fílmicas esportivas a partir das técnicas do cinema).
04	Possibilidades esportivas e suas temáticas (Perceber as possibilidades esportivas e suas temáticas, a partir da criação de curtas-metragens baseada em roteiros).
05	Ampliando Repertório Esportivo (Ampliar o vocabulário esportivo, através da apreciação de curtas esportivos).
06	Narrando diferente (Saber narrar o esporte de forma diferente do que ocorre normalmente, trazendo novos personagens, ângulos, planos, perspectivas, linguagens etc.).
07	Apito Final (Debater e finalizar os roteiros e as produções dos curtas-metragens esportivos (Seminário)).
08	Seminário Final (Apresentar e discutir os roteiros e os curtas esportivos como culminância do 1º bimestre).

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No 1º encontro, intitulado “Boas Vindas 2016”, tivemos como principal objetivo didático-pedagógico, a partir de uma aula expositiva dialógica em sala, o

entendimento, pelos estudantes, do planejamento anual, da proposta de interlocução, das temáticas e dos procedimentos metodológicos do bimestre letivo. Esse primeiro encontro com as turmas foi ministrado, em sua maioria, pelo professor efetivo da instituição, visto que, além dele ser o professor titular, era o primeiro contato com as mesmas. É importante ratificar que ele coparticipou dos encontros, ajudando no processo como um todo, desde registros de imagens (fotos e vídeos) e coleta de dados, passando por mediações em alguns momentos nas aulas até a partilha de conhecimentos e saberes.

A maioria deles acolheu bem a proposta de tematizar o conteúdo esporte através do cinema, porém, alguns resistiram, pois, para estes, o esporte era jogar e o cinema era assistir filmes. A aluna Y. A., de Meca 2AM, argumentou: “Gostei muito da ideia, mas quero ver como vocês vão conseguir fazer isso com duas coisas tão diferentes!”, já a aluna A. K., de Meca 2BV, questionou: “Professor, como o senhor vai fazer essa relação, se numa eu estou parada, sentada assistindo, e na outra eu estou correndo ou jogando?”.

Ficou claro nos discursos dos estudantes, apesar da boa aceitação da pesquisa, que seria um grande desafio a mudança de realidade das aulas de Educação Física deles, pois, a princípio, eles duvidaram da ocorrência dessa proposição pedagógica, muito devido a não terem vivenciado algo parecido em níveis anteriores de ensino e por acreditarem que a Educação Física se baseava no viés procedimental do esporte. Com isso, Vasconcelos (2003, p.77) diz que:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.).

Após essa conversa, aplicamos um questionário diagnóstico para avaliarmos os conhecimentos prévios deles sobre o esporte e o cinema. O instrumento continha 13 questões, sendo 8 delas para assinalar SIM ou NÃO e 5 subjetivas.

As 8 questões de SIM ou NÃO faziam referência a prática esportiva dentro e fora da escola e sobre a apreciação fílmica no cotidiano. Já as 5 para dissertar, tratavam da hegemonia de alguns esportes específicos nas aulas de Educação Física e sobre os filmes em geral e seus gêneros, junto às suas temáticas sociais e possíveis relações com o Esporte e a Educação Física escolar.

Dos 140 alunos que compunham as quatro turmas, 137 deles (82 do sexo masculino e 55 do sexo feminino) responderam ao questionário (Meca 2AM = 35; Meca 2BV = 30; Info 2AM = 40; Info 2BV = 32).

Assim, tivemos como principais resultados as 8 primeiras questões que a maioria deles gostava de esportes e costumavam ir ao cinema, assim como assistiam filmes via *internet*. Já refletindo sobre as outras 5 questões, temos como resultados que os 3 principais motivos para esportes como futebol e voleibol serem mais reconhecidos e valorizados no Brasil são a influência da mídia, este sendo o mais recorrente, o aspecto cultural e a popularidade. Vale ressaltar também que a maioria dos estudantes respondeu sentir necessidade de conhecer novos esportes, para que possam sair da mesmice e não ficarem limitados sempre aos mesmos.

No 2º encontro, intitulado “Gincana Cultural de Esporte e Cinema”, tivemos como principal objetivo didático-pedagógico, a partir de uma vivência prática em sala e fora dela, a reflexão, por parte dos alunos, sobre os aspectos socio-culturais relacionados ao Esporte e ao Cinema. Para isso, propomos uma gincana composta por 6 provas: (1) Dando vida à equipe; (2) Cine Paródia; (3) Quiz esporte-cinematográfico; (4) Quem é na imagem?; (5) Qual é a música (trilha sonora)?; (6) Imagem e Ação.

Destacamos a prova “Cine Paródia”, em que foi pedido que as equipes apreciassem uma cena fílmica esportiva e fizessem uma releitura da mesma utilizando o celular. A cena³ em questão era do filme *Desafiando Gigantes*, que mostra um treinador de Futebol Americano pedindo a um de seus atletas para realizar uma atividade específica de treinamento, porém esse atleta deveria realizá-la carregando um colega nas costas, na tentativa de transformar uma equipe com

3 *Link* da cena para assistir: <https://www.youtube.com/watch?v=HbeGO4EIVA4>.

baixa estima em uma equipe vencedora. A escolha dessa cena ocorreu devido à mesma tratar de uma temática recorrente e que emociona em filmes esportivos, a superação, além de conter uma complexa realização corporal e que, ao considerar os estudantes como realizadores dos movimentos, reconheceram as suas significações culturais e intencionalidade do movimento, pois ultrapassaram o simples deslocamento do corpo no espaço, apontando para um olhar crítico-reflexivo de suas ações.

Os estudantes se empolgaram e se empenharam na feitura dessa atividade, partindo das reflexões e percepções que tiveram da cena, em que alguns grupos a reproduziram fielmente e outros a adaptaram, mas sempre sem perder a essência da temática da superação. Aqui, percebemos os alunos como sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem, a partir da possibilidade de agirem autonomamente, intencionando a criatividade, a comunicação e a cooperação. Para Kunz (1994), trata-se da encenação, como etapa do processo pedagógico em que se exploram as possibilidades e propriedades dos recursos didáticos, bem como proporciona ao educando a descoberta de variadas estratégias à realização das ações, oportunizando fazer uso de suas vivências sócio emocionais à interpretação das atividades.

Por fim, solicitamos que os estudantes pesquisassem sobre roteiro, curta-metragem e linguagem cinematográfica, além de postarem suas produções da prova Cine Paródia no *facebook*.

No 3º encontro, intitulado “Cinemando”, tivemos como principal objetivo didático-pedagógico, a partir de uma aula expositiva dialógica em sala, a compreensão e reflexão, por parte dos estudantes, sobre as narrativas fílmicas esportivas a partir das técnicas do cinema (curta-metragem, roteiro e linguagem cinematográfica). Nessa intenção, num primeiro instante, conversamos com eles sobre a pesquisa referente aos elementos acima expostos e fomos, dialogicamente, os conceituando e exemplificando, de forma básica, assentados em imagens, vídeos e, principalmente, nas produções fílmicas esportivas realizadas por eles no encontro anterior, em que os mesmos postaram no *facebook*. Nesse momento, baseado nesse debate, identificamos em todas as turmas alguns educandos que tinham noção desses termos e outros poucos que já tinham o costume de produzir pequenos filmes, porém sem esse conhecimento mais técnico.

Desse modo, os estudantes se perceberam como produtores e consumidores de cinema, mesmo que, muitas vezes, nem saibam, assim como notaram como os discursos contidos na imagem e/ou no vídeo podem influenciar nas pessoas. Napolitano (2009) encaminha para a utilização crítica das mídias audiovisuais, evidenciando que o cinema pode ser colocado de diversas formas pelos docentes nas aulas, como fonte ou texto-gerador.

Destacamos que a ideia deste encontro não era transformar os alunos em cineastas ou diretores de cinema, mas sim que eles tivessem o conhecimento técnico básico da produção de cinema para uma melhor feitura de seus argumentos, roteiro e história do curta-metragem esportivo final, que seria apresentado tanto no último encontro (seminário) quanto na Mostra de Curtas. A intenção desse momento também foi o de reconhecer nesse debate pedagógico que as formas de narrar (que utiliza as técnicas) modificam a maneira de ver o produto midiático, assim como possibilita a problematização de como os estudantes estão consumindo o esporte.

Quanto a isso, Miranda (2016, p.14 *apud* RIVOLTELLA, 2012) evidencia que a compreensão do campo da Educação Física, desde a formação inicial e continuada até o ambiente escolar, “[...] se constitui como um importante espaço para aliar a Educação à Comunicação, em um movimento de convergência não só das mídias, tecnologias e seus conteúdos, mas, principalmente, de uma *educação para a cidadania*”.

Assim, ao aproximar as mídias às temáticas caras à Educação Física como o esporte, o lazer e a cultura de movimento, propomos pensá-la no âmbito de uma Mídia-Educação Física, intentando ser este um espaço para a reflexão e ação, e efetiva participação social, cultural e política desta relação com as mídias e tecnologias digitais (MIRANDA, 2016, p.14).

Nesse sentido, as aulas propostas para essa interlocução foram, simultaneamente, espaços de criação, a partir da capacitação em algum aparato midiático, e reflexão, que propicia uma formação prático-reflexiva no caminho de uma “cidadania ativa” (MIRANDA, 2016 *apud* RIVOLTELLA, 2012, p.26).

No 4º encontro, intitulado “Possibilidades esportivas e suas temáticas”, tivemos como principal objetivo didático-pedagógico, a partir de uma vivência prática na quadra, no campo e na piscina, a percepção, por parte dos estudantes, das possibilidades esportivas e suas temáticas, a partir da criação de curtas-metragens baseada em roteiros. Logo, solicitamos que eles fizessem, copiando fielmente (roteiro original) ou adaptando (roteiro adaptado), um vídeo no celular baseado em um dos 4 roteiros trazidos pelo professor (Quadro 2). Tais roteiros giravam em torno de 2 minutos e traziam em seu escopo o máximo de informações possíveis, como movimentos específicos dos esportes, planos, ângulos, diálogos etc., que, durante o processo, dialogamos sobre os mesmos.

Quadro 2 – Roteiros

Título	Esporte	Temática Social
Coach Carter	Basquete	Trabalho em equipe Cooperação Coletividade
Disco Lado B	Arremesso de Disco	<i>Doping</i> Ética Competição
Futebol de Salto Alto	Futebol	Desigualdade de Gênero Preconceito Homossexualidade
Natação (D)eficiente	Natação	Deficiência Preconceito Incapacidade

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Para a realização da vivência dividimos as turmas em 4 grupos e fizemos um sorteio dos 4 roteiros, ou seja, cada grupo ficaria com um roteiro e seria responsável pela produção de um vídeo com o celular. Logo, tivemos 12 vídeos esportivos ao total, 4 em cada turma, em que a maioria deles (09) tentou reproduzir a cena fielmente ao roteiro. Durante a dinâmica das atividades de filmagem foram ensinados alguns movimentos específicos de cada esporte, bem como foi debatida características deles. Nesse intento, por exemplo, para o roteiro de “Coach Carter”, debatemos sobre o basquete, sua história, sua necessária coletividade, entre outros temas, bem como ensinamos o movimento de arremes-

so e as variações de movimentos de flexão e de abdominal para aquecimento/alongamento decorrentes desse esporte.

Logo, com essas vivências, percebemos os três níveis de competência, postulados por Kunz (1994), sendo efetivados, pois ao aprenderem as habilidades práticas do basquete, do arremesso de disco, do futsal e da natação, contemplamos a competência objetiva. Já quando abordamos sobre os valores socio-culturais associados a essas práticas, edificamos a competência social. E, por fim, na proposição de narrativas a partir dos roteiros, materializamos a competência comunicativa.

As reflexões diante essas atividades de filmagem aos alunos passaram pela oportunidade deles acessarem as mais diversas manifestações da cultura de movimento⁴, devido à variedade de experimentação de momentos práticos, dialógicos, em espaços físicos diversificados, com participação ativa no processo.

Essas reflexões ainda perpassaram pela percepção do vasto leque de possibilidades de criação com os temas esportivos e pelo saber com/sobre eles, visto os debates realizados e as diversas situações encontradas nos roteiros esportivos.

Por fim, as reflexões excederam o conhecimento do conteúdo esporte e suas temáticas, o que também era a nossa intenção, indo ao encontro do conhecimento de técnicas do cinema, pois alguns alunos reconheceram o quão é importante se pensar em algo primeiro (ideia) e por no papel (roteiro), para depois ser filmado (linguagem cinematográfica), ficando isso evidenciado no depoimento da aluna A. J. de Info 2AM, quando ela diz: “Professor é muita parte escrita para pouco tempo de vídeo. Caramba, deve dar uma trabalhão danado ser roteirista, devemos realmente fazer uma coisa de cada vez”.

No 8º encontro, intitulado “Seminário Final (curtas)”, tivemos como principal objetivo didático-pedagógico, a partir de uma aula expositiva dialógica em sala, a apreciação e discussão, pelos alunos, de seus roteiros e suas produções es-

4 Para Kunz (1994, p.68), a cultura de movimento compreende “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se – movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações”.

portivas. Nesse sentido, realizamos um seminário final, em que tivemos, ao total, 18 curtas-metragens esportivos (Quadro 3), sendo 5 deles da turma Info 2AM, 5 da turma Info 2BV, 4 da turma Meca 2AM e 4 da turma Meca 2BV. É bom destacar que todos estão disponíveis à apreciação no canal do *YouTube*⁵ do autor principal.

Quadro 3 – Especificidades dos curtas esportivos

Turma	Título do curta	Esporte	Temática
Info 2AM	A cor ex-tinta	Tae-kwon-do	Gênero
	Jamuja: O lado forte da vida	Boxe	Superação
	Por um sonho	Futebol	Gênero/Religião
	Seja bom, mas não melhor do que eu	Basquete	Deficiência Física
	Vamos dar um gás	Natação	<i>Doping</i>
Info 2BV	Cicatrizes	Boxe	Superação
	<i>Doping</i> Boxe	Boxe	<i>Doping</i>
	Laurana: Superação através do esporte	Atletismo	Superação
	Futebol Feminino	Futebol	Gênero
	Superação	Badminton	Preconceito (Classe Social)
Meca 2AM	O poder da escolha	Natação	<i>Doping</i>
	Sonho Azul	Xadrez	Autismo
	Tão Jovem	Vôlei	<i>Bullying</i>
	Fora do Jogo	Basquete	Deficiência Física
Meca 2BV	Smith: Lutando contra a realidade	Boxe	Ética
	Meu lugar ao sol	Atletismo	Ética
	<i>La muerte de um trapaceiro</i>	Pôquer	Ética
	Pacto Mortal	Atletismo	Bruxaria

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

5 *Link* do canal do YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UC5u725rdriXIFNI-q4LITlxg>.

Fazendo uma leitura do quadro, percebemos a variedade de esportes e temas abordados. Isso só ratifica o quão vasto é o leque desse conteúdo e como foi importante seu tratamento diferenciado nas aulas, utilizando o cinema enquanto estratégia de ensino. Sendo assim, os alunos aprenderam sobre esportes de um jeito diferente, permitindo a aquisição de um novo olhar perante as possibilidades com esse conteúdo.

No debate com os estudantes sobre as estratégias utilizadas e descobertas feitas pela equipe para a produção de seus curtas esportivos, eles citaram: (1) Uso de cebola, sabonete, pasta de dente no olho para chorar; (2) Uso de dois celulares ao mesmo tempo na gravação, um captava o áudio e o outro a imagem; (3) Pedido de material de gravação emprestado aos professores e/ou amigos e familiares, como tripés, câmeras etc.; (4) Pedido de material emprestado, como cadeiras de rodas, bolas, raquetes, protetores de luta etc., ao *Campus* e/ou amigos e familiares; (5) Reserva dos espaços do *Campus* à gravação (sets de filmagem); (6) Gravações realizadas em outros locais (sets) fora do *Campus*, como parques, casa de alunos, praças etc.; (7) Convite realizado a outras pessoas, como pais, professores etc., para participar do curta; entre outras.

Essa criatividade, improvisação e poder reflexivo dos educandos são corroborados pelo protagonismo dado a eles durante a interlocução. O uso do cinema enquanto estratégia de ensino para tratar do conteúdo esporte e suas temáticas, além de ter sido uma nova forma de ensino, foi uma oportunidade de criação, discussão e transformação deles.

E, por fim, pedimos para os alunos responderem uma ficha de avaliação sobre as experiências de ensino-aprendizagem ao longo do bimestre. Ao todo, 125 questionários foram respondidos, sendo 36 na turma de Info 2AM, 30 na turma de Info 2BV, 29 na turma de Meca 2AM e 30 na turma de Meca 2BV. Tal ficha era composta por 6 questões subjetivas que abordavam desde opiniões sobre a atuação dos professores e da turma até o que foi aprendido com essa nova experimentação.

Nesse sentido, tivemos como um dos principais resultados a quase unanimidade, entre as turmas, da boa atuação dos professores, nos quesitos metodologia, organização, comunicação, envolvimento, proposição de aulas etc., pois dos 125 questionários aplicados, apenas 2 deles fizeram uma leitura crítica ne-

gativa na elaboração de saberes a pelo menos um dos pontos acima citados, gerando uma porcentagem de 98% de leituras críticas positivas.

Por fim, A I Mostra de Curtas Esportivos do IFRN *Campus* Parnamirim nasceu de uma ideia dos professores imbuídos nessa interlocução no sentido de dar visibilidade aos curtas-metragens esportivos criados pelos alunos, assim como ser o derradeiro momento da interlocução pedagógica. Nessa perspectiva, pensamos em realizar algo que marcasse não só a instituição, mas como toda a comunidade escolar.

Dessa forma, o evento, configurado por 12 curtas-metragens esportivos, foi marcado para o dia 23/06 com duas sessões (manhã – 09:00h às 12:00h e tarde – 15:00h às 18:00h) no auditório do IFRN *Campus* Parnamirim, sendo aberto ao público em geral.

A Mostra superou todas as expectativas, contando com uma média de 100 espectadores por sessão, transformando-se num evento que chamou atenção da comunidade interna e externa ao IFRN *Campus* Parnamirim para uma nova forma de se fazer Educação Física, isto é, uma forma autônoma, crítica e reflexiva diante do conteúdo esporte a partir do cinema como estratégia de ensino. Tanta foi à repercussão da Mostra que, além dos elogios recebidos pelos presentes, também foi matéria do Programa de TV IFRN em pauta⁶.

Considerações Finais

Diante das reflexões ao longo da interlocução, compreendemos que o conteúdo esporte pode ser efetivado no âmbito da Educação Física no Ensino Médio em diálogo com a linguagem cinematográfica, através dos preceitos da mídia-educação. Esta compreensão se ancora na filiação, planejamento e atitude pedagógica, vinculadas aos pressupostos da concepção Crítico-Emancipatória e da mídia-educação.

Acreditamos que, motivados pelo reconhecimento dos processos pedagógicos pelos alunos e baseado na maioria dos comentários positivos deles, orientamos um planejamento exitoso e que influenciou de sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, percebemos como essa pesquisa realmente

6 *Link* da matéria para assistir: <https://www.youtube.com/watch?v=v9TsZmVDICo>.

contribuiu à mudança de um cenário esportivizado de aulas na Educação Física, que foi problematizado, trazendo a cultura de movimento e uma nova forma de ensinar esportes no Ensino Médio, tendo a mídia-educação e o cinema como estratégia de ensino.

Logo, essa experiência foi relevante à formação dos estudantes, pois eles puderam perceber a importância do uso do cinema no ambiente escolar, desencadeando novas possibilidades e vivências, sendo indispensável também, a ampliação desse tipo de interlocução, no sentido de um novo fazer pedagógico.

Referências

CAPARROZ, F. E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

FANTIN, M. A mídia na formação escolar de crianças e jovens. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 31., Natal. *Anais do 31º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Natal: NP Comunicação Educativa, 2008. 15 p. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0529-2.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

FERREIRA, H. S. *Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: Tendências da Educação Física*. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

KUNZ, E. *Educação Física: Ensino & Mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

MELO, V. A. *Cinema & Esporte: diálogos*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006.

MIRANDA, L. T. Mídia-Educação Física em tempos de megaeventos esportivos: práticas reflexivas no contexto da cultura digital. In: ARAÚJO, A. C. et al. *Diálogo entre educação física e comunicação: compartilhando saberes e práticas*. Natal: EDUFRN, 2016. p.11-30.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, C. S. *Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Sobre os autores

Rafael de Gois Tinôco - Professor Substituto do Curso de Educação Física da UFRN, Professor Tutor à Distância (EaD) do Curso de Educação Física da UFRN, Professor de Educação Física da Rede Estadual (RN), Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela UnP (Universidade Potiguar), Graduado em Educação Física Licenciatura pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Pós-Graduado (Especialização) em Educação Física Escolar pela UNESA (Universidade Estácio de Sá), Mestre em Educação Física pela UFRN - Linha de pesquisa: Estudos pedagógicos sobre o corpo e o movimento humano, Membro do GEPEC (Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento)

Membro do LEFEM (Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia). Reside em Natal/RN. E-mail: rafaeldegois@hotmail.com.

Alison Pereira Batista - Doutorando em Educação. Possui Mestrado acadêmico em Educação (2013), Especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e Licenciatura Plena em Educação Física (2002). Toda a sua formação acadêmica é vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professor do IFRN Campus Parnamirim e autor do livro Conhecimentos sobre o corpo: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Tem como áreas de interesse acadêmico e profissional: livro didático, corpo, aprendizagem, cultura de movimento, educação física na escola, ensino médio, TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e BADMINTON. É membro do grupo de pesquisa: Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM/UFRN). Reside em Natal/RN. E-mail: alison.batista@ifrn.edu.br.

Allyson Carvalho de Araújo - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e doutorado em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente é adjunto IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor permanente do Programa Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF-UFRN), na linha de pesquisa "Estudos Pedagógicos sobre o Corpo e o Movimento Humano" e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPGEM-UFRN), na linha "Mídia e produção de sentido". É vice-líder do Grupo de estudos e pesquisa em Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), membro do Grupo de Pesquisas Transdisciplinar em Comunicação e Cultura (Marginália) e Coordenador do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Reside em Natal/RN. E-mail: allyssoncarvalho@hotmail.com.

Televisão e aprendizado: um estudo de caso sobre o uso da televisão por crianças da educação fundamental

Raiane Lívia Bezerra de Lima

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo trazer reflexões sobre a influência da televisão na Educação e a relação desse meio de comunicação com o processo do aprendizado infantil, tendo como objeto de estudo a visão do público infantil sobre o que aprendem com a TV.

O avanço desse meio de comunicação, assim como a não passividade das crianças frente a este veículo, levantou o seguinte questionamento: De que maneira as crianças se relacionam com programas educativos? Foi realizado um estudo de caso com um grupo de crianças de 8 a 11 anos de idade, as quais cursavam 4º ano do Ensino fundamental I como meio de alcançarmos uma resposta a esta problemática. Embora seja um tema alvo de muitos estudos, ainda existem algumas discussões, conceitos extremistas com relação ao papel da televisão no processo de aprendizado das crianças seja ele moral, social ou escolar.

Acrescenta-se a essa pesquisa a preocupação de abordar o universo midiático de maneira equilibrada, fugindo a exaltação ou demonização da mídia.

Para atendermos aos objetivos propostos, primeiramente faremos uma exposição teórica dos estudos sobre Educomunicação e os aspectos constituintes desse campo teórico, tomando como principal base os conceitos de Ismar Soares (2011). Discutiremos a relação da televisão com a Educação partindo dos estudos de Maria Luiza Belloni (2001), dialogando a relação da criança com a mídia mediante os estudos de Ulla Carlson e Cecília Von Felitzen (1999) feitos através da ONU (Organização das Nações Unidas). Os métodos para as análises em resposta ao problema de pesquisa serão a produção de desenhos com base na metodologia aplicada por Rosália Duarte (2008) em estudos semelhantes.

1. Educomunicação

A gênese dos estudos em Educomunicação ocorreu por volta de 1980, quando já era utilizada por gestores culturais em práticas utilizadas na Europa denominadas de *Media Education* que, em uma tradução livre, significa educação para crítica dos meios de comunicação. Embora a prática tenha se espalhado por outros continentes, a Educomunicação deu-se de maneira mais intensa na América Latina, mediante o movimento denominado “Educação Popular” (SOARES, 2011).

Ismar Soares destaca que esse conjunto de ações desenvolvidas por entidades envolvidas com a *Media Education* tinham a proposta não apenas de discutir o impacto das audiências, mas a relação que os receptores estabeleciam com os meios de comunicação (SOARES, 2011).

Na década de 1990 várias ONGs e núcleos de extensão em universidades começaram a voltar seus estudos ligados a ações para Educação midiática. Um exemplo dos estudos em Educomunicação no ambiente acadêmico foram os realizados no Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), no ano de 1999. Dentro do NCE surgiram várias discussões sobre a relevância de um profissional na área de Educomunicação na sociedade.

Após anos de discussão e amadurecimento do conceito, no ano de 2009 foi criada a Licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP).

Em 2010, no interior da Paraíba, a Universidade Federal de Campina Grande inicia o Bacharelado em Educomunicação. Esse mais novo campo teórico promove um ecossistema de relações inclusivas, democráticas e criativas. Mas ainda enfrenta obstáculos tanto dentro do âmbito educacional, quanto no comunicacional que ainda prioriza uma perspectiva vertical entre emissor e receptor.

A Educomunicação possui um campo vasto de atuação, podendo transitar por várias áreas da Comunicação. Uma das áreas de intervenção educacionais é a Educação para a Comunicação. A mesma também já é constituída no campo pedagógico na formação de receptores críticos e autônomos, através de procedimentos de apropriação dos meios e linguagens midiáticas. Para que o diálogo entre a Educação e a Comunicação seja possível é preciso levar em consideração duas sentenças: a primeira afirma que a educação só torna-se “ação comunicativa”, quando reconhece a comunicação como fenômeno presente em todos os modos da formação humana. A Comunicação passa a ser adotada para emprestar identidade ao processo educativo qualificando-o, passando da “Educação bancária” para uma “Educação dialógica”. A segunda afirma que a toda a comunicação, enquanto produção simbólica, intercâmbio e transmissão de sentidos, é uma ação educativa (SOARES, 2011).

Consequentemente, essa tese defende a Comunicação como sendo essencialmente participativa dentro do espaço escolar, numa mediação compartilhada entre professor, recursos e processos de informação.

2. Televisão e Educação

A nova geração está acostumada hoje a lidar com vários suportes tecnológicos ao mesmo tempo. Para Maria Luíza Belloni (2001), pensar sobre as mídias pelo ponto de vista da Educação é reconhecer que elas também são produtoras de cultura. A autora apresenta um termo denominado autodidaxia que identifica novos modos de aprender, muitos deles gerados pelos meios tecnológicos. É necessário entender como ela funciona, “para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vista as finalidades maiores da educação, ou seja, formar o cidadão competente para a vida em sociedade” (BELLONI, p. 5).

Maria da Graça Setton (2010) complementa este conceito sobre a cultura das mídias, mostrando que ela deve ser visto como um processo dentro dos atos de produção, divulgação da mensagem e a recepção daquilo que é produzido. Por isso é importante reconhecer que a mídia está ganhando espaço no quesito educação.

É importante enfatizar que as informações e os conhecimentos não são adquiridos unicamente nas relações face a face, com seus pais e professores, como era feito há mais ou menos sessenta anos. Esses novos conhecimentos são adquiridos de maneira não presencial, virtualmente a partir do uso frequente das novas tecnologias (SETTON, 2010, p.23 e 24).

O aprendizado das novas gerações se articula por meio de instituições tradicionais da educação – família e escola – unido aos ensinamentos das mensagens, linguagens e recursos midiáticos. Segundo Orofino (2005, p.17) o trabalho de educação para as mídias traz importantes contribuições para a necessidade da sociedade atual, pois a cultura midiática de hoje em dia tem causado muito excesso de informação e pouca formação.

Orofino ratifica a ideia de Paulo Freire sobre a pedagogia libertadora defendendo que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (OROFINO, 2005, p.32). No mundo globalizado em que os meios de comunicação se tornam um dos principais agentes nesse processo, surge o desafio de como a Educação escolar pode se tornar mediadora diante do papel que as mídias desempenham hoje como principais veículos transmissores de mensagens seja ideológica, política ou social.

O papel da mediação escolar é o de não só induzir a leitura crítica dos meios, mas também de produção de resposta às mídias. No tocante às teorias das mediações estudadas por teóricos como Guillermo Orozco Gomez (1987), que tomam como ponto de partida as audiências. Refletir sobre as relações entre mídia e suas audiências, envolve considerar alguns fatores: as lógicas e contextos de produção, difusão e tecnologias, análise das mensagens, aos modos de recepção, apropriação ou recusa dos produtos da mídia.

Orozco Gomez (1987), um dos autores principais dos estudos de recepção televisiva, afirma que existem vários tipos de mediações, e sugere que estas mesmas se manifestem em diferentes formas de discurso vindas de várias fontes. Ele propõe um cenário denominado de múltiplas mediações. São elas: a individual, que lida com as dimensões cognitivas e subjetivas dos atores sociais; a situacional que considera os diferentes cenários onde ocorre a interação com a TV; a institucional que vai tratar da mediação dos sistemas estruturais sociais que estão em jogo. Destacando o papel desempenhado pela família, escola, cultura de bairro entre outras instituições; e enfim a vídeotecnológica, buscando por meio dessa, compreender a televisão como instituição social que não reproduz outras formas de mediações. Pois a televisão produz sua própria mediação, utilizando de recursos próprios e particulares para representação da realidade social. O papel da mídia-educação, portanto, é de mediadora entre mídias e o espaço educativo (GOMEZ 1987).

3. A criança e a mídia

No processo de educação para a mídia, aprender a ouvir a criança é um passo importante para poder compreender o que ela deseja expressar em sua fala em relação a algo que chame a atenção dela. Vigotsky explica em sua obra o que chama de ‘formação social da mente’, que reconhece a importância de, em alguns momentos, valorizar mais a fala da criança do que suas ações.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VYGOTSKY, 1991, p.21).

Diante do exposto percebemos que a fala é uma importante ferramenta no processo de raciocínio das crianças. Logo, é possível que em suas falas elas deem pista de como assimilam as informações obtidas através da mídia. Nesse sentido, a fala constitui-se uma importante ferramenta para a observação da relação entre a criança e a mídia.

O público infantil necessita de um cuidado maior, pois também tem direitos sobre o que é veiculado na programação televisiva. No entanto, o que vemos são crianças expostas a conteúdos adultos, e necessitadas de uma mediação por meio dos pais ou da escola, porém pouca importância é dada ao assunto (BELLONI, 2001).

Em uma pesquisa sobre os direitos da criança divulgada nos estudos da ONU sobre a criança e a mídia, realizada por Cecília Feilitzen Ulla Carlsson (1999), as questões colocadas sobre Educação para a mídia e participação estão diretamente ligadas aos direitos da criança¹ não apenas sobre a mídia, mas também na sociedade. Isso reafirma o direito de livre escolha que as crianças têm sobre o que querem ver dentro do que está sendo transmitido pelos veículos de comunicação. A ideia que norteia os estudos de mídia e infância é a participação infantil no meio midiático.

4. Televisão e aprendizado: um diálogo possível

Historicamente, a ideia que prevaleceu foi a de que o conhecimento científico só é adquirido no ambiente acadêmico e que valores eram obtidos apenas na família. Não há nenhuma oposição contra esses conceitos, mas outras possibilidades de aprendizado não podem ser descartadas. O que vem a ser o aprendizado? Como nós aprendemos? Quais as variáveis que contribuem para a formação e ou mudanças do que chamamos de conhecimento, como habilidades, memorização, valores, compreensão e crenças, entre outros processos da aprendizagem humana?

Pfrom Netto (2011, p. 11) apresenta a proposta de um modelo geral de representação do aprendizado, que caracteriza os modos principais como as pessoas aprendem, seja dentro do ambiente escolar, ou fora dele. São estes: por apropriação, imersão e transformação.

1 A criança terá direito à liberdade de expressão; este direito inclui a liberdade de procurar, receber e partilhar informação de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja oral, escrita ou impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança (Convenção da ONU sobre os direitos da criança e do adolescente, 1989 apud BELLONI, 2001, p.5).

A aprendizagem por apropriação é referente à primeira fase, a aquisição dos conhecimentos que é propriamente se apropriar deles. Aprender por imersão envolve o ambiente, trata-se de uma psicologia ambiental que acredita na influência do ambiente físico sobre o comportamento das pessoas. Tal maneira de aprendizagem traduz a necessidade de criar ambientes geradores de envolvimento cognitivo, social com muito mais estímulo, desafiador e enriquecedor. Por fim, Netto (2011) discorre acerca do aprendizado transformação. Nessa perspectiva o aprendiz é tomado como um ser pensante, e não um mero depósito de informações, ele é então conduzido a ser capaz de conduzir problemas, ser curioso, inovador, inventivo, e crítico. Afinal, aprender é transformar (NETTO, 2011).

A mídia-educação traz essa proposta de mediação, pois promove um diálogo entre o ambiente escolar com os meios de comunicação. Para Barbero (2006), o ambiente em que vivemos é informacional e agrega diversas formas de aprendizado, para além da escola e dos livros, com a maior presença da mídia. A mídia ocupa hoje um dos mais importantes papéis na Sociedade da Informação; nela a televisão e a internet são consideradas um dos principais meios por onde o conhecimento circula.

A criança chega à adolescência já com uma bagagem de 15 mil horas assistindo televisão e 350 mil comerciais contra menos de 11 mil horas passadas no ambiente escolar. Ela já ingressa na escola com essa primeira cultura em suas mentes (OROFINO, 2005). Contudo, mesmo com o advento das novas tecnologias, computadores, celulares, smartphones, tablet's, entre outros aparatos tecnológicos, a escola ainda compete com a tela da TV. Esse meio foi introduzido na sociedade e constitui-se então num objeto que pode ser orientado e transformado pelo conjunto de telespectadores. É uma questão de intervir no sentido do olhar, tal visão deve ser livre diante da televisão e das propostas transmitidas por ela.

5. Métodos e procedimentos

Com uma abordagem qualitativa a pesquisa em foco foi feita a partir do método de estudo de caso. Este procedimento recorre à abordagem intuitiva, derivado da observação participante. Márcia Duarte (2011) destaca o estudo de caso

como uma estratégia adotada quando se trata de responder questões do tipo, “como” e “por que”. A investigação ocorreu numa escola privada no interior da Paraíba, com um grupo de 20 crianças de 8 a 11 anos, alunas do 4º ano Fundamental. A pesquisa assumiu o objetivo de investigar como e de que maneira as crianças associam o seu aprendizado a televisão. Neste texto as identidades da instituição e dos alunos foram preservadas, levando em consideração que o mais relevante da pesquisa é a fala das crianças em resposta a questão da relação da TV com o aprendizado.

Para coleta dos dados, foram realizadas três reuniões dentro de uma semana, cada uma com uma hora de duração. O primeiro contato visou o conhecimento do grupo numa conversa livre com os participantes. Foram feitas perguntas sobre a relação deles com a televisão, se consumiam muitos ou poucos programas, se o que assistiam tinha sempre, ou esporadicamente, o acompanhamento de um adulto responsável. Feito isso, no próximo encontro partimos para o assunto da classificação dos conteúdos televisivos, buscando entender se os alunos sabiam identificar um programa educativo e o significado da classificação etária apresentada na televisão para cada programa.

Ao entrar em contato com o grupo a intenção era conhecer, em primeiro momento, a visão que as crianças tinham sobre aprendizagem através dos programas televisivos que elas costumavam assistir, bem como os conteúdos transmitidos na TV. O procedimento metodológico como estratégia de recolhimento das respostas foi a produção dos desenhos, buscando analisar o que as crianças pensam sobre o que aprendem com o conteúdo da televisão, interpretados através da produção de cada um. A proposta da tarefa era compreender como elas costumavam classificar o que elas assistiam, e se elas viam tal material como sendo educativo.

O procedimento seguiu o exemplo da pesquisa feita com crianças por Rosália Duarte no ano de 2004², sobre a relação das crianças com a TV. Recolhidos os

2 Trata-se de uma pesquisa feita pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM), vinculado ao programa de pós-graduação da PUC-Rio, que teve apoio financeiro do Conselho Nacional de pesquisa de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq) e a parceria institucional da TVE/Rede Brasil, que tinha o objetivo de saber o que as crianças pensam sobre o que vêm na Tevé (DUARTE, 2008, p.9).

desenhos, achou-se por bem analisar o material produzido identificando duas abordagens dentro de cada desenho. Do grupo de 20 alunos apenas 18 se dispuseram a realizar a atividade. Dos 18 desenhos feitos, apenas 4 representaram um produto educativo, então consideramos analisar os seguintes aspectos: 1) conteúdo (desenhos de programas, ou personagens preferidos); 2) canal de veiculação (se o programa é veiculado em TV privada, ou educativa). A proposta da atividade, que era levar as crianças a desenharem sobre o conteúdo que costumavam assistir na televisão, teve o intuito de compreender como, e se elas costumavam classificar educativo o que assistiam na televisão. Os resultados a seguir apresentados foram construídos, portanto, no diálogo com as referências teóricas e metodológicas desse estudo e no olhar atento aos dizeres de nossas crianças e seu contexto.

6. A compreensão das crianças da TV como meio de aprendizagem

Durante a organização dos materiais recebidos, percebeu-se que muitos tinham representações e percepções diferentes sobre como classificar educativas as programações que costumam assistir.

Pelo fato das atividades terem sido feitas na escola nota-se a influência do meio institucional em maior parte dos desenhos, como se estivessem comunicando o que entendem sobre o assunto dentro das regras específicas da escola. Percebeu-se uma busca representativa de “certo” ou “errado”, como se quisessem buscar a aprovação do professor, ou então uma busca de comunicar-se com o interlocutor. Essa influência mediadora, Duarte (2008) define como uma mediação institucional, ou seja, as instituições das quais esses sujeitos fazem parte constituem sua identidade e terminam servindo como filtro através dos quais as pessoas irão se relacionar com as informações.

6.1. Representatividade através dos desenhos

No grupo de crianças analisados nesse trabalho, todas possuíam um ou mais aparelhos de televisão, a maioria possuía canais por assinatura. As que possuíam canais por assinatura em casa tinham acesso a um número maior de canais. Então essas crianças desenharam apenas os conteúdos transmitidos relacionados a canais de TV paga. Alguns desenhos também se destacaram pelo fato de

virem com a faixa de classificação que aparecem nos programas de televisão, indicando se são Livres ou com um indicativo de faixa-etária de idade. Como o exemplo de umas das imagens selecionadas abaixo. A seguir foram selecionadas 4 imagens como amostra geral dos materiais recolhidos. Os traços das figuras são claros, pelo fato de terem sido feitos à lápis. O restante do material será disponibilizado em anexo.



Figura 1: Desenho do Ben 10 (à esquerda), sua companheira e o vilão (à direita)

Fonte: Representação feita por Aluno 1, 9 anos.

O desenho do Ben 10 trata-se de um menino que, ao usar seu relógio chamado *Omnitrix*, tem o poder de transformar-se em diferentes formas alienígenas para combater os vilões. É veiculado pelo SBT, e não tem a classificação de um desenho especificamente educativo, carregando em seu conteúdo um caráter mais fictício. Porém é um desenho muito popular entre os meninos, por ser do gênero ação. A representação do Aluno 1, traz uma classificação livre da

animação. Em sua compreensão o Ben 10 tem um conteúdo permitido para o público infantil e de alguma forma lhe traduz algum tipo de aprendizado. O Ben 10, foi um dos programas mais populares entre os meninos, sendo um dos mais representados nos desenhos.



Figura 2: Desenho dos Backyardigans

Fonte: Feito pelo aluno 2, 9 anos

Os desenhos das crianças vieram acompanhados de curtas frases ou textos opinativos sobre o desenho escolhido. Tais enunciados apresentavam o que mais gostavam no programa e qual aprendizado recebiam destes. Desenhos de viés educativo foram alvo das representações da minoria do grupo, como o desenho dos Backyardigans, transmitido pela TV Cultura e também em TV privada. O desenho conta a história de cinco amigos que transformam suas brincadeiras no quintal em grandes aventuras, usando bastante a imaginação. A animação não foi uma das mais escolhidas, visto que é um conteúdo consumido mais por crianças de 4 a 6 anos, e dentro da turma os alunos já

eram de idade mais avançada. Entende-se que o critério para que o aluno desenhasse este programa se deu pelas conversas mediadas em sala de aula, nos encontros durante a pesquisa.

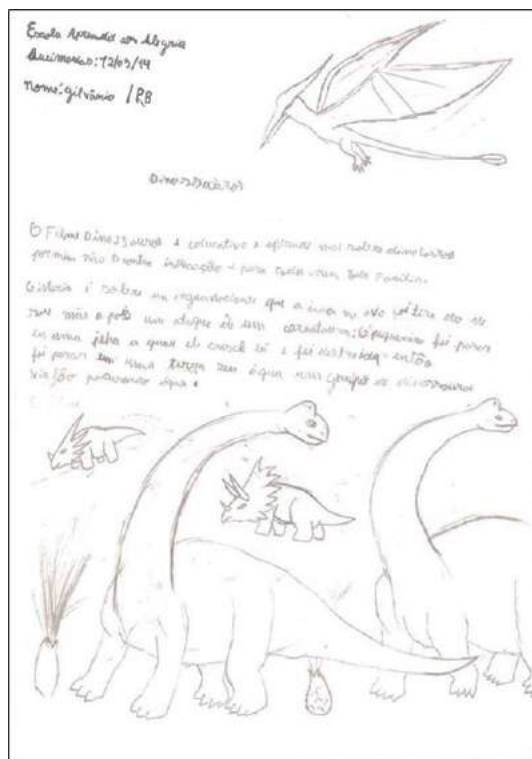


Figura 3: Dinossauro - O filme
Fonte: Feito pela aluno 3, 9 anos

A influência do conteúdo que os alunos assistiam revelou habilidades artísticas dentro do grupo. O desenho apresentado pelo Aluno 3 mostra que o consumo de conteúdos televisivos o ajudou no desenvolvimento da arte de desenhar e também lhe acrescentou um conhecimento adicional sobre a história dos dinossauros. Dinossauro, o filme conta a história da jornada de um dinossauro em busca de outros componentes da sua espécie. Para o aluno, essa animação é educativa, mesmo que não seja veiculada por uma TV Educativa e nem tenha sido criada com intuito educacional, mas para ele significou algo para sua educação visto que lhe acrescentou muito em informação sobre o tema.



Figura 4: Desenho Do Bob Esponja

Fonte: Feito pelo aluno 3, 9 anos

Os desenhos mais populares tiveram maior destaque entre os alunos como o caso do desenho do Bob esponja. A história de uma esponja do mar, que tem como melhor amigo uma estrela do mar e um caracol de estimação, veiculado pela TV Globo. O Bob Esponja, embora criado em forma de animação, não tem especificamente um conteúdo voltado para crianças e nem exclusivamente educativos, apresentando em seus episódios muitos dilemas da vida adulta do personagem principal.

A atividade proposta não tinha por objetivo induzir as crianças a representarem apenas os programas televisivos que eram classificados como educativos. A intenção era deixá-los livres para exporem suas opiniões sobre a relação que tinham com conteúdos dos programas televisivos aos quais tivessem contato ou costume de assistir.

Através da conversa com o grupo algumas crianças expuseram seu interesse por programas adultos, inclusive filmes de terror, e essas mesmas crianças

não possuíam uma mediação presente por parte dos pais, nem por parte da escola. Uma mediação eficaz como citado nos conceitos em Educomunicação requer uma observação participante e não que apenas indiquem abordagens simples, como “certo” ou “errado”. A escola entra como uma agente nesse papel, pois ela pode utilizar-se das experiências das crianças com os conteúdos eletrônicos, sejam eles extraídos da TV ou outro meio, trabalhando de uma forma mais aprofundada.

A provocação que podemos deixar para próximos estudos é: os programas educativos não são atrativos para as crianças ou necessitam de uma ênfase por parte da escola e pais para que suscite interesse no público infantil? Nessa pesquisa o que pudemos analisar foi que as crianças se sentiam atraídas por algo de acordo com o gosto de cada uma. Afinal, na visão delas, a televisão tinha como função majoritária prover entretenimento, sendo que o conteúdo educativo era visto como algo secundário. O fato é que se os conteúdos televisivos não são apresentados como uma parte que pode ser levada para dentro da sala de aula como um acréscimo a educação formal, não surgirá o interesse de selecionar melhor aquilo que irão assistir em casa.

O conceito que as crianças têm sobre o que aprendem com a TV é uma reprodução do pensamento citado por Rosália Duarte (2008), de que é possível aprender muitas coisas com outros canais. Embora cada canal ensine de um modo diferente, muitas crianças afirmaram conseguir extrair aprendizado do conteúdo televisivo.

Considerações finais

O foco deste trabalho foi elucidar algumas questões sobre a relação das crianças com a televisão e de que forma associavam esse meio ao seu próprio aprendizado. O que se pôde perceber através desta pesquisa foi que a televisão tem gerado formas de aprendizado, mesmo que de forma condicional. As crianças por muito tempo foram vistas como passivas frente às mídias e já ilustrou diversos argumentos tanto contra como a favor da audiência infantil. Num país em que milhões de pessoas veem televisão todos os dias, incluindo mesmo aquelas que estão abaixo da linha da pobreza e possuem pouco ou nenhum acesso a bens culturais e muito menos a uma educação de qualidade, é compreensível

que a TV tenha conquistado um considerável poder de penetração. Esta exerce influência na formação de opinião, crenças, valores e visão de mundo das pessoas que se envolvem com seu conteúdo, principalmente daquelas que tem ela como única fonte de informação e entretenimento.

Quando se trata dos meios de comunicação, no que diz respeito a sua inserção dentro do espaço escolar, vemos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, embora já exista um diálogo aberto sobre esse tema. Dentro dos estudos de mídia-educação, a proibição do uso dos meios de comunicação no processo educacional já não cabe mais numa sociedade onde o digital e o tecnológico são cada vez mais presentes. Percebemos, através dessa pesquisa, a importância do profissional de educação agir como mediador no processo de ensino-aprendizagem, no diálogo entre as mídias e os alunos. A educomunicação enquanto linha teórica, tem como objetivo propor esse diálogo relacional aberto entre Educação e Comunicação, formando profissionais que são mediadores dentro da sociedade informacional.

Referências

- BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação: Polêmicas do nosso tempo*, Campinas, SP. Autores Associados, 2001.
- CARLSON, Ulla, FEILITZEN, Cecilia Von (Orgs.). *A Criança e a Mídia: Imagem, educação e participação*. São Paulo, Edit. Cortez, 1999.
- GOMEZ, Guillermo Orozco, Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. In. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, 4a edição. 1987.
- DUARTE, Marcia Yukiko Matsuuchi. Estudo de Caso. In. DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio (orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*, São Paulo, Atlas, 2011.
- DUARTE, Rosália (org.), *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo, Edit. Cortez, 2008.
- GASKELL, George, BAUER, Martin W. *Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e Som: Um manual prático*. Petrópolis, RJ, Edit. Vozes, 2002.
- NETTO, Samuel Pfromm. *Telas que ensinam. Mídia e aprendizagem: do cinema às tecnologias digitais*. Campinas, SP. Edit. Alínea, 2011.
- OROFINO, Maria Isabel. *“Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.”* São Paulo, Edit. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*, São Paulo, Contexto, 2010.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Contribuições para a representação do Ensino Médio. São Paulo, Edit. Paulinas, 2011.
- VYGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, 1998.

Sobre a autora

Raiane Lívia Bezerra de Lima - Graduada em Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Já atuou como orientadora em oficinas de Comunicação em Escolas no Estado da Paraíba nos seguintes eixos: jornal escolar, histórias em quadrinhos e literatura de cordel. Atualmente cursa o 4º semestre de Jornalismo no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), Engenheiro Coelho/São Paulo. Email: raianelivia@hotmail.com

Semiárido em tela: processos educomunicativos na produção de documentários sobre convivência

Raquel da Silva Santos
Sandra Raquew dos Santos Azevedo

O documentário é um gênero do cinema que possibilita a quem produz registrar leituras de realidades a partir de um olhar subjetivo. As imagens são entendidas nesse contexto não apenas como espelhos de uma dada mentalidade, mas como constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social, carregadas de símbolos e intenções. O cinema documentário entendido como um documento para se ler e produzir realidades é o ponto de partida para o projeto *Semiárido em Tela*. O projeto iniciou suas atividades em 2013 junto ao Instituto Nacional do Semiárido (Insa)¹ com objetivo de popularizar a

1 O Insa foi criado pela Lei nº 10.860, de 14 de abril de 2004, como unidade de pesquisa integrante da estrutura básica do então Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) no município de Campina Grande - PB, na forma do disposto no Decreto nº 5.886, de 6 de setembro de 2006. Como uma instituição federal de pesquisa, articula, realiza, promove e divulga Ciência, Tecnologia e Inovação como patrimônios universais para o bem da sociedade e, particularmente, do Semiárido brasileiro

ciência através de oficinas em auto-registro audiovisual com e pelos moradores das comunidades rurais e urbanas do Semiárido brasileiro. Essas comunidades eram definidas junto a grupos de pesquisadores do Insa que já desenvolviam pesquisas nesses lugares.

Em cada uma das comunidades eram realizadas três etapas do Projeto durante cerca de três a quatro meses, esse tempo variava de acordo com cada local, conforme descrevemos: (1) Articulação e Mobilização com entidades/lideranças e comunidade; (2) Realização das oficinas, subdivididas em módulos: Módulo I – Introdução ao fazer ciência e ao cinema. Módulo II – Pesquisa e Roteiro: Quais histórias podem tornar filmes e por que é importante contar tais histórias. Módulo III – Produção de curta-metragem. Módulo IV – Edição e Finalização e (3) Mostra de Cinema como culminância do Projeto, os próprios participantes organizavam a produção do evento para exibição dos filmes para a população local.

Ao todo, o Projeto Semiárido em Tela no período de 2013-2016 percorreu nove localidades, sendo quatro urbanas: Custódia (PE), Nova Palmeira (PB), Campina Grande (PB) e Ibimirim (PE) e cinco rurais: Comunidade quilombola Buenos Aires (Custódia – PE), Comunidade quilombola Serra do Abreu (Nova Palmeira-PB), Assentamento Vitória (Campina Grande-PB) e Assentamento Oziel Pereira (Remígio-PB) e Comunidade Poço das Pedras (São João do Cariri – PB). Neste trajeto 28 documentários² de curtas metragens foram produzidos, seis mostras de cinema e uma exposição fotográfica foram realizadas.

Entre 2016-2018 quatro do total de documentários produzidos de comunidades distintas pelo projeto tornam-se objeto de estudo acadêmico, cuja dissertação “Semiárido em Tela: possibilidades nos modos de ver e perceber a Convivência” foi defendida no dia 29 de junho de 2018, no Programa de Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este artigo reflete como os documentários produzidos pelos participantes do projeto articularam imagens de convivência com o semiárido e de que modo esses audiovisuais contribuíram

2 Os documentários podem ser vistos no canal do Semiárido em Tela no youtube: https://www.youtube.com/channel/UCi3kPE2Va_6SGWZal6xV00A

para transformar os modos de ver e estar nesse lugar, historicamente marcado por imagens estigmatizadoras.

Os documentários trabalhados foram *“Agroecologia no semiárido”* produzido pelo assentamento Oziel Pereira, em Remígio-PB, *“Semana de Popularização da Ciência no Semiárido”* produzido pelos estudantes de Ibimirim-PE, *“Plantas Medicinais – uma experiência que deu certo”* produzido pelos participantes de Nova Palmeira e *“Ouro Verde”* produzido pela comunidade de Poço das Pedras, em São João do Cariri – PB. Para melhor compreender esse processo de representação social do território do semiárido brasileiro, a partir de seus sujeitos sociais, trabalhamos com a realização de grupos de discussão comunicativa para dialogar e refletir sobre os conteúdos dos documentários. Essa técnica de grupo faz parte da metodologia que norteou esse estudo: a Metodologia Comunicativa Crítica que vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona.

Pontuamos o educomunicativo do Projeto Semiárido em Tela afirmando a relevância deste campo de conhecimento não enquanto ferramentas/instrumentos pedagógicos, mas como processo de valorização de narrativas contra-hegemônicas que problematizam a realidade do semiárido brasileiro, a partir da narrativa cinematográfica construída pelos sujeitos inseridos nesse território, de seu exercício de ver, simbolizar e constituir um mapa cultural a partir de suas raízes.

Contudo, antes de aprofundarmos a perspectiva educomunicativa na produção audiovisual do Projeto Semiárido em Tela, se faz importante apresentar em qual contexto e espaço político que os documentários foram concebidos. No semiárido brasileiro há anos existe uma disputa de narrativas estimuladas pela mercantilização da água através da indústria da seca, o que contribuiu para a construção de imagens e de um histórico imaginário social estigmatizador. A política de combate à seca nega todo o processo histórico de formação da região e induz a permanência desse imaginário. Em contraponto, outro paradigma surge com o intuito de Conviver com o Semiárido, entendendo que as condições adversas presentes não sobrepõem as formas de vida, e sim podem coexistir.

A concepção de Convivência com o Semiárido em contraposição da política de combate à seca

O Semiárido Brasileiro (SAB) ocupa cerca de 20% do território nacional, abrange 1.262 municípios brasileiros e abriga cerca de 12% da população do país. A maior parte situa-se no Nordeste do país e também se estende pela parte setentrional de Minas Gerais (o Norte mineiro e o Vale do Jequitinhonha), ocupando quase 18% do território do estado. O Semiárido está em dez estados do Brasil: Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Minas Gerais (MG), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). Ou seja, estamos falando de uma das regiões mais populosas do Brasil, com 25 milhões de brasileiros, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), sendo aproximadamente 62% na área urbana e cerca de 38% no espaço rural (IBGE, 2010), que tem na Caatinga seu principal bioma.

Para entender a convivência com o Semiárido optou-se por trazer à tona o sentido atribuído à expressão: conviver, enquanto possibilidade de viver em companhia de outro ou outros, “relacionar-se, viver em comum com. Seja este outro uma pessoa ou um grupo inserido em um determinado ambiente”. (MICHAEIS, 2009). A expressão convivência se relaciona à ideia de coexistência pacífica de grupos humanos em um mesmo espaço, ampliando-se para uma perspectiva de harmonização entre população e ambiente. Portanto, se aplicada ao universo do Semiárido, contrapõe-se ao movimento de saída do campo para a cidade, como alternativa viável de atendimento às necessidades. Nos dizeres de Roberto Malvezzi conviver é encontrar formas saudáveis, harmoniosas e integradas de fazer parte de determinado ambiente. No caso do Semiárido, para o autor, o entendimento de convivência reside

[...] em compreender como o clima funciona, e adequar-se a ele. Não se trata de acabar com a seca, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente, é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes. (MALVEZZI, 2007, p.12).

Assim, promover a convivência com o Semiárido implica a apreensão de outras práticas ambientais, culturais, sociais e econômicas, favorecendo uma nova forma de olhar a região. Ainda nesse sentido, refletiu-se que a convivência manifesta uma mudança na percepção da complexidade territorial e possibilita resgatar e construir relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida das famílias

[...]. Esta nova percepção elimina “as culpas” atribuídas às condições naturais e possibilita enxergar o Semiárido com suas características próprias, seus limites e potencialidades. Nesse sentido, o desenvolvimento do Semiárido está estreitamente ligado à introdução de uma nova mentalidade em relação às suas características ambientais e a mudanças nas práticas e no uso indiscriminado dos recursos naturais. (CONTI; PONTEL, 2013, p.27).

Do ponto de vista teórico, a convivência com o Semiárido tem sua referência original proveniente da expressão convivência com a semiaridez, adotada por Guimarães Duque e posteriormente por Celso Furtado. A partir daí o termo foi apropriado pelas organizações que atuam no Semiárido. Inicialmente esta apropriação se deu através da noção de convivência com a seca, e depois como convivência com o Semiárido. Desde então, quando seu conteúdo ainda era empírico, descritivo e calcado em práticas e exemplos, a expressão passou a ser amplamente divulgada por ONGs que atuavam e atuam com a temática do desenvolvimento rural sustentável. Nessa perspectiva, o conceito de convivência com o Semiárido perpassa

[...] pela instituição de uma nova visão do Semiárido – geradora de novos modos de organização social, políticas de desenvolvimento, valores e constructos culturais – e, do ponto de vista micro-social para a consolidação da comunidade como lócus da produção de conhecimento e geração de processo que viabilizem a convivência com o Semiárido. (SILVA, 2002, p.161).

A mudança que se busca com práticas de sensibilização em favor desse conceito presume transformações culturais e políticas que vão além da implantação

das tecnologias sociais. Significa ajustar o foco para olhar o Semiárido, precisa cada vez mais atingir não só a população do campo, mas, a sociedade em geral. É nessa perspectiva que trabalha o Projeto Semiárido em Tela. O conceito de convivência com o Semiárido vem sendo afirmado também em um espectro mais amplo, a partir das lutas das organizações da sociedade civil, a exemplo das inúmeras entidades filiadas à ASA, além de movimentos sociais e das populações locais, como Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Mais recentemente, a noção de convivência com o Semiárido, de maneira gradual, também vem sendo incorporada pelo poder público em suas diversas instâncias de governo, nos estados e no próprio Governo Federal, na perspectiva da implantação de programas e políticas públicas. A interlocução recente entre poder público e sociedade civil promove diálogos articulados entre a implantação das novas tecnologias e a resistência e combate a projetos de impacto que, a despeito do potencial econômico que podem desenvolver, não trariam benefícios para a população local das regiões afetadas, por se tratar de projetos que têm como foco o desenvolvimento econômico, pautado no investimento no agronegócio.

No seio da ideia de convivência com o Semiárido, Silva (2006) refletiu também sobre os seus sentidos, que foram resumidos em cinco aspectos. Sobre cada um dos sentidos, Conti e Pontel (2013) refletem de maneira específica, no que toca aos seus significados, o que gerou o quadro a seguir:

Quadro 1. Os sentidos da Convivência com o Semiárido

Sentidos	Aspectos Envolvidos
Convivência com o meio ambiente.	Manejo e uso sustentáveis dos recursos naturais num ecossistema, sem inviabilizar a sua reprodução, em vista do equilíbrio do espaço comum vivido.
Economia da convivência.	Capacidade de aproveitamento sustentável das potencialidades naturais e culturais em atividades produtivas e apropriadas ao meio ambiente.

Convivência com a qualidade de vida.	Possibilidade de viver bem com os outros seres em um lugar, satisfazendo as necessidades fundamentais como condição de expansão das capacidades humanas e da melhoria da qualidade de vida, concebida como redução das desigualdades, da pobreza e da miséria.
Cultura da convivência.	Reconstrução dos saberes da população local sobre o meio em que vive, suas especificidades, fragilidades e potencialidades, gerando a formação de uma consciência sobre a realidade local e sobre as formas apropriadas de conceber, compreender e incidir em uma determinada realidade socioambiental.
Dimensão política	Destaca iniciativas de mobilização da sociedade civil, via redes de movimentos e organizações sociais, que propiciam a disseminação dos valores sociais da convivência com o Semiárido e pressionam pela melhoria de suas condições econômicas e socioculturais, apontando para a necessidade de políticas públicas permanentes e apropriadas que superem as estruturas de desigualdades, de concentração de terra, renda e água.

Fonte: quadro criado pela autora a partir do artigo de Conti e Pontel (2013)

A Declaração do Semiárido Brasileiro reafirmou esses sentidos quando trouxe à tona entre suas premissas centrais a conservação, uso sustentável e recomposição ambiental dos recursos naturais do Semiárido; e a quebra do monopólio de acesso a terra, água e outros meios de produção. A carta defende ainda que é preciso uma política adequada ao Semiárido, envolvendo a participação dos sujeitos na perspectiva da valorização da diversidade e ao fortalecimento da sociedade civil, destacando a inclusão de mulheres e jovens, além de orientação dos investimentos, de maneira sustentável e a preservação dos recursos naturais.

A perspectiva educomunicativa na execução e nos estudos sobre os documentários do Projeto Semiárido em Tela

O termo Educomunicação foi ressemantizado ao final de um trabalho de pesquisa realizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP), entre 1997 e 1999, junto a especialistas de doze países da América Latina, bem como países da Península Ibérica, para saber o que pensavam os coordenadores de projetos na área e qual o perfil dos profissionais que trabalham nesta inter-relação³. A prática que originou o conceito surgiu nas décadas de 1960 e 1970, em ambientes não formais (“educação popular” e “comunicação alternativa”), nos embates da luta social por novos e mais abertos espaços de comunicação e expressão.

Esses movimentos, através de uma perspectiva dialética, com forte influência do educador Paulo Freire, trabalhavam os campos da Educação e Comunicação de forma relacional, visando, entre outros aspectos, aguçar a criticidade dos envolvidos frente às mensagens emitidas pelos meios massivos de comunicação.

Diferentemente do que ocorreu em outros continentes, o maior volume da prática deu-se, na América Latina (...). No caso, o que as ações e cursos das entidades envolvidas pretendiam discutir não era exatamente o impacto das mensagens sobre suas audiências, mas a relação que os receptores estabeleciam com os meios de comunicação, ou, em outras palavras, o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos (SOARES, 2011, p. 34).

Nos anos 1980, o procedimento chegou à esfera pública e começou a ser notado no ambiente escolar. Em novembro de 1999, após tomar conhecimento dos resultados da pesquisa do NCE/ECA/USP, o Ministério da Educação (MEC) incorporou-os ao documento final do encontro Mídia e Educação - que reunira, em São Paulo, 150 empresários, produtores e autoridades dos campos da Comunicação Social e da Educação de todo o país - afirmando: “Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de inter-

3 SOARES, 2009, p. 165.

venção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação.” (SOARES, 2009, p. 163).

Desde então, o termo Educomunicação passou a ser utilizado não só pelas universidades, como também por muitas ONGs, que antes empregavam outras nomenclaturas para definir as ações educocomunicativas, como “educação para os meios”, “educação pela comunicação”, ou “mídia-educação”. Contudo, segundo Cicilia Peruzzo (2002), na América Latina, e mais especificamente no Brasil, as experiências de comunicação popular promovidas pelos movimentos sociais já utilizavam uma perspectiva cidadã e tinham como base o fazer coletivo, as temáticas que eram abordadas por meio de processos educocomunicativos, mas que até então não eram chamados como tal, tratavam de direitos humanos, ecologia, construção da paz, entre outros temas.

A Educomunicação surge então para romper com uma prática de comunicação unidirecional em prol do circuito dialógico, propondo, em lugar da comunicação massiva, uma contra-hegemonia.

[...] a Educomunicação não emerge espontaneamente num dado ambiente, levando em conta, por um lado, a tradição hierarquizante dos processos tradicionais de ensino e, por outro, a hegemônica verticalidade dos processos comunicativos. A construção deste novo ecossistema educocomunicativo requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, exige, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos que permita a experimentação (SOARES, 2010, p.9).

Assim, a Educomunicação é composta por cinco grandes áreas que são complementares entre si e não excludentes. Segundo Soares (2009) trata-se de uma síntese teórica que visa aglutinar várias ações e muitos projetos possíveis de serem implementados: (1) Educação para a comunicação; (2) Mediação tecnológica na educação; (3) Expressão comunicativa por meio das artes; (4) Gestão comunicativa; e (5) Reflexão epistemológica: que vê a inter-relação Comunicação e Educação como fenômeno cultural emergente e instiga projetos de pesquisa para legitimação do novo campo.

O campo da Educomunicação ainda se pauta pela construção de uma modalidade aberta e criativa de relacionamento, contribuindo para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia para a aprendizagem e convivência. A promoção de ecossistemas comunicativos abertos começa com a abertura à participação inspirados nas experiências e no termo criado por Jesus Martín-Barbero (1997) na América Latina. É aí que encontramos na Educomunicação um novo campo que emerge engajado na transformação social e que considera a infância e a juventude como seu público-alvo para desenvolver e ampliar as condições de expressão por meio de um processo educativo que leva em conta o mundo das comunicações e suas tecnologias, privilegiando a construção da cidadania.

Nos documentários produzidos pelos jovens e educadoras/professoras no Semiário em Tela, acontece uma reflexão sobre os conteúdos referentes ao Semiário, sobre a mídia, não somente para aprofundar conhecimentos ou alongar as discussões, mas para resolver as dúvidas que ficam de fora dos espaços que eles normalmente frequentam e que também são considerados educativos. Nessa experiência os educandos comprovam que também “tem o que dizer”. E, nesse momento, que eles se tornam sujeitos de suas palavras, de seus jeitos de verem o mundo e participantes em um diálogo, que ele não somente se apropria do conhecimento, mas também constrói novos conhecimentos e, além disso, torna-se cidadão autônomo, participante e autocrítico.

De acordo com Angela Schaun (2002) o conceito de mediação também é discutido como essencial nos processos educocomunicativos frente à realidade dominada pelos meios de comunicação de massa, como as redes sociais. “A educomunicação supre um espaço de dialogicidade e busca integrar os vários compartimentos do discurso educativo do saber, numa perspectiva de juntar aquilo que foi separado ao longo da história” (p.81). Dessa forma, pensar a educação para a formação de uma pessoa crítica, sujeito de sua aprendizagem, antes de tudo, deve fazer parte de uma tomada de decisão, por parte de quem está como educador. Adotando práticas que não permitam que aquele espaço de aprendizagem se torne um momento no qual alguém “que sabe fala” (professor) e “aquele que não sabe escuta” (aluno), mas sim de abertura, de diálogo e construção do conhecimento.

“Este campo caracteriza-se pelas atividades de intervenção política e social fundamentada na experiência e na formação crítica dos processos históricos, sempre voltadas para uma perspectiva de leitura crítica dos meios de comunicação, atuando no âmbito do ensino formal e não formal, nas empresas, nos meios de comunicação, nos movimentos populares, nas organizações não governamentais. Eles atuam junto a públicos diversos e específicos, de todas as faixas etárias e grupos sociais minoritários e/ou socialmente excluídos ou estigmatizados”. (SCHAUN, 2002, p.82)

Além da apropriação do conhecimento, o espaço do Semiárido em Tela se tornou um ambiente para o cultivo da cidadania e da conscientização, no qual os participantes, sem deixarem de se divertir, também aprendem a responsabilidade e a seriedade no tratamento das informações, discutindo assuntos como política, cultura, agroecologia, educação, entre outros, deixando de desempenhar o papel simplesmente de receptores, mas produtores de conhecimento e exercitando seu senso crítico, com capacidade de refletir e ponderar sobre sua sociedade, possibilitando a superação de mero admirador de um espetáculo.

Metodologia Comunicativa Crítica: quando o pesquisador(a) e pesquisado(a) participam da ação em comunidade

A Metodologia Comunicativa Crítica foi escolhida porque a entendemos como um instrumento de compreensão da realidade e possibilidade de reflexão para transformação, por isso buscamos construir o conhecimento nessa trajetória junto às comunidades e por acreditar que este percurso metodológico está em consonância com a proposta de investigar de forma dialógica e participativa se os documentários transformaram os modos de ver e pensar dos participantes do projeto Semiárido em Tela.

Este marco metodológico rompe com a hierarquia epistêmica entre quem investiga e quem é investigado. Esta característica base da metodologia, de uma produção de construção comunitária, encontra relação direta com a perspectiva educomunicativa deste estudo. A Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) vem sendo desenvolvida e utilizada desde 1990 na Europa, fundamentalmente pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualda-

des (CREA) da Universidade de Barcelona e, recentemente, no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE/UFSCar), assim como pela pesquisadora Donatila Ferrada, no Chile.

Tal metodologia corresponde, no campo da pesquisa, ao referencial da aprendizagem dialógica, no campo da ação, valendo-se da ação comunicativa de Jürgen Habermas (2012.1v e 2012.2v) e do conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1987 e 2014), tendo o diálogo como o centro da construção de consensos democráticos, pautados na validade de argumentos⁴. À luz desses referenciais, a MCC inscreve-se nas perspectivas transformadoras evidenciadas pela intersubjetividade e reflexão, buscando superar a dicotomia objeto/sujeito, partindo da capacidade de linguagem e ação que possuem todas as pessoas envolvidas numa investigação.

Os principais objetivos da metodologia são construir significados de forma comunicativa por meio da interação e diálogo entre as pessoas em uma tentativa de transformar os contextos sociais através da ação comunicativa, potencializando a reflexão e autorreflexão crítica. Seguindo as compreensões da metodologia comunicativa crítica, citamos os seus postulados: Universalidade de linguagem e da ação; As pessoas são agentes sociais transformadores; Racionalidade comunicativa; Sentido comum; Não há hierarquia interpretativa; Igual nível epistemológico⁵; Conhecimento dialógico (GÓMEZ, et al., 2006 p.40-47).

4 As autoras e os autores do CREA, na elaboração da MCC, relacionam distintas bases teóricas, as quais não correspondem apenas à ação comunicativa de Habermas e dialogicidade em Freire. Porém, tais teorias são as principais e correspondem a elementos chaves para a construção do conhecimento, cujo eixo é a transformação social. Neste artigo não aprofundaremos as demais bases teóricas, mas citamos algumas para conhecimento da leitora e do leitor: sociologia fenomenológica de Schutz, interacionismo simbólico de Mead, etnometodologia em Garfinkel; autores como Berger e Luckman; Searte, entre outros (CREA, 1995-1998, p.55-59).

5 A autora e os autores avaliam a dificuldade deste postulado, dizendo que é difícil alcançar esta igualdade, já que a pessoa que investiga quer compreender e explicar um fenômeno e utiliza teorias da comunidade científica internacional sobre o tema do estudo, mas precisa se colocar em igualdade com as outras pessoas que apresentam os seus conhecimentos, vivências e saberes a partir de suas experiências práticas, do mundo da vida de cada um/a.

Diante desses postulados Flecha, Gómez & Puigvert (2001) apontam a questão que deve guiar a atuação das ciências humanas: “*em función de qué factores las personas y los grupos se acercan o se alejan más de sus intenciones?*” (p.154). Trata-se de descrever os obstáculos e os elementos transformadores já presentes na atual sociedade. Nessa direção, a MCC se propõe a analisar dois eixos fundamentais: os elementos transformadores e os obstáculos apresentados. Tais eixos garantem o aspecto transformador buscado nessa metodologia, na medida em que é possível explicitar os obstáculos, o que é refletido com os grupos participantes da pesquisa.

Las dimensiones exclusoras son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social como, por ejemplo, el mercado laboral, el sistema educativo, etc. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o beneficios sociales estarían a disposición de las personas o colectivos excluidos. Las dimensiones transformadoras son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales. (GÓMEZ et al., 2006, p.95-96)

Os elementos transformadores são aqueles que permitem ajudar a situar os avanços dos sujeitos da pesquisa na realidade concreta, enquanto os elementos que se colocam como obstáculos correspondem às dificuldades indicadas pelos sujeitos, nessa mesma realidade concreta da vida cotidiana dos sujeitos participantes da pesquisa.

O sentido de convivência para os jovens realizadores do Semiário em Tela

De maneira formal, o conteúdo sobre a convivência com o Semiário para aportar à prática dos jovens e professoras/educadoras foi facilitada pelo Semiário em Tela durante sua execução e também através de processos de formação e da orientação ao trabalho durante a realização da dissertação de mestrado. Todavia, a apropriação do conceito e dos sentidos da convivência com o Semiário pode envolver também a trajetória pessoal e estudantil e ou profissional de cada pessoa. Muitas das histórias que alguns dos participantes deste estudo apresentaram, deixaram claro que já havia uma reflexão feita a partir de suas vivências.

Um dos movimentos feitos para apoiar a percepção do conceito de convivência com o Semiárido pelos jovens e professoras/educadoras, foi apresentando os aspectos que dão sentido à convivência enquanto análise já feita pela pesquisadora para validação junto aos grupos de discussão comunicativos. Para se chegar as percepções, questionou-se então o que cada uma/um entendia por convivência com o Semiárido, após primeira explanação.

Notou-se a presença de menções que indicam: tecnologias, ações, populações, características físicas, agricultura familiar, expectativas, trazendo a diversidade de elementos que esse conceito engloba. Ao se observar o conceito adotado para efeitos dessa pesquisa, em comparação com as falas dos jovens, percebeu-se que as expressões dos sujeitos enfocaram duas dimensões: a dimensão do reconhecimento do ambiente e a dimensão da sua transformação, como pode ser visto no quadro abaixo, que está organizado a partir do conceito construído por Malvezzi.

Quadro 2: Conceitos de convivência com o Semiárido pelo olhar dos jovens e professoras/educadoras

Conceito de convivência	Dimensões conceituais	Expressões presentes nas falas dos jovens e professoras/educadoras
Compreender como o clima funciona, respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes.	Dimensão do reconhecimento ambiente do Semiárido.	Semiárido, consciência, caatinga, estereótipos, respeito, realidade, aceitar, estiagem, campo, identidades, agricultores.
Interferir no ambiente. Adequar-se a ele. Adaptar-se de forma inteligente. Introduzir novas culturas, promover o resgate e a construção de relações de convivência entre as pessoas e a natureza, melhorar a qualidade de vida da população.	Dimensão da transformação do Semiárido	Convivência, agroecologia, formação, intercâmbio, possibilidades, evoluir, alternativas, oportunidade, ideia, independência, adaptáveis, estratégia, valorização.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2017)

Em linhas gerais, o quadro apresentado trouxe uma forma de pensar o conceito de convivência com o Semiárido, a partir da interpretação de sujeitos que se utilizam dessa referência em suas ações cotidianas. Os conteúdos apontados pelos jovens e pelas educadoras/professoras, além de apresentarem uma compreensão geral sobre o tema, traduzem alguns de seus princípios, a partir da exemplificação que foi percebida no decorrer das suas falas.

Para refletir as especificidades apresentadas nos conceitos apontados pelos Grupos de Discussão Comunicativos da Metodologia Comunicativa Crítica, se tomou como referência os sentidos da convivência com o Semiárido, desenvolvidos por Silva (2012), já descritos anteriormente. Nos itens seguintes, estão extraídas as principais ideias relacionadas a cada um desses sentidos, que integraram as reflexões dos participantes desta pesquisa, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 3: Sentidos da convivência e expressões relacionadas pelos jovens e educadoras/professoras.

Sentidos da Convivência com o Semiárido	Expressões nas falas dos jovens e educadoras/professoras
Convivência com o meio ambiente.	Remetem à preservação da Caatinga, o cultivo através de princípios agroecológicos, o desenvolvimento de ações sustentáveis e viáveis para os períodos de estiagem; estocagem de recursos naturais, em especial a água e sementes nativas.
Economia da convivência.	O aspecto que aparece com mais força é agricultura familiar, como possibilidades de geração de renda.
Convivência com a qualidade de vida.	Viver o bem comum a partir de relações igualitárias entre homens e mulheres principalmente no campo.
Cultura da convivência.	Foi apontada a história de negação de direitos à população do Semiárido, em função de processos de dependência política; Valorização de sua cultura local cheia de manifestações populares;

Dimensão política.	Grupos da sociedade civil organizada em associativismo que articulam projetos para suas comunidades.
--------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2017)

A partir do quadro anterior e das respostas trazidas pelos participantes da pesquisa, percebeu-se o quanto é intensa a sua identificação com os sentidos ambientais e culturais da convivência com o Semiárido. Da maneira como o conjunto de informações se apresentou, perceberam-se nas expressões sobre aspectos históricos e culturais, as mesmas dimensões verificadas no aspecto geral de convivência com o Semiárido: dimensão do reconhecimento e dimensão da transformação. Ou seja: quando os jovens trouxeram os aspectos ligados a uma imagem negativa do Semiárido, tais como cultura de dependência política, negação de direitos, estavam se referindo à dimensão do reconhecimento do contexto histórico e cultural ao qual o Semiárido esteve submetido durante séculos.

Ao mesmo tempo, em suas falas, foi possível constatar a percepção da transição entre reconhecer um passado histórico de opressão, em contraposição às transformações atuais, visíveis nas tecnologias sociais presentes, nos comportamentos e nas práticas culturais diversas, e que transformam o olhar da própria população sobre a região, a partir do seu olhar sobre si, sobre o manejo de sua produção, e sobre as novas formas de produzir, de modo a garantir adequação ambiental, conservação da vegetação, estocagem de água e alimentos, entre outros exemplos, que melhoram sua autoestima e seu olhar sobre a região.

Conclusão

Os documentários investigados foram resultados do Projeto Semiárido em Tela que realizou atividades educomunicativas junto aos jovens e professoras/educadoras/mães em quatro comunidades do Semiárido. Mais do que saber e ensinar a utilizar e produzir vídeo ou qualquer outra mídia, o trabalho de mediação em produções coletivas de comunicação na perspectiva da Educomunicação estudados neste artigo tem a ver com o pensamento e a ação de quem, por razões históricas, tem compromisso com a alteração de modos de convivência

social pautados pelas diferentes formas de injustiça praticada no passado e no presente do Semiárido.

As propostas de melhorias levantadas após a realização deste estudo junto às quatro comunidades são entendidas por elas como necessárias às suas realidades locais, tais como: Fomentar uma educação contextualizada para potencializar as diversidades que só tem e dá na região; Desenvolver formações que discutam as relações de gênero; Incentivar e estimular a organização das comunidades em associativismo; Fomentar práticas agroecológicas como sendo mais apropriadas ao Semiárido; Democratizar os meios de comunicação para descentralizar as narrativas e promover a pluralidade de vozes.

Os participantes reforçaram ainda que as formações são fundamentais para que cada vez mais os moradores do Semiárido possam conhecer que existem dois paradigmas na região e que as ações de convivência são as que estão em maior diálogo com o que eles buscam enquanto melhorias de condições de vida para suas comunidades. Diante dessas reflexões, acreditamos que a educação apresenta maior potencialidade se pensada não somente tendo a visão crítica como instrumento de emancipação, mas também a partir de uma práxis pautada em relações dialógicas, o que foi indicado pelos jovens ao dizerem da necessidade de diálogo para a construção de acordos e consensos nos processos de entendimento sobre o Semiárido.

A partir destas análises compreendemos que há um maior número de elementos transformadores presentes nos documentários do Semiárido em Tela que caracterizam o paradigma de Convivência em relação aos da Política de Combate à Seca. Em relação aos elementos que causam obstáculos aos dois paradigmas, apontam algumas dificuldades ainda na compreensão de assuntos como o reconhecimento de um Semiárido diversificado, mas que se reduz a partir de uma perspectiva sudelista e ou sulista, quando feitos de comparativos. Isso distancia o olhar sobre os valores e costumes próprios que constroem uma identidade cultural muito específica e genuína da região Semiárida.

Referências

Articulação Semiárido Brasileiro – ASA. Oficinas regionais de comunicação - fotografia. *Relatório Síntese*. Recife: [s.n], 2013.

CONTI, Irio Luiz. PONTEL, Evandro. Transição paradigmática na convivência com o Semiárido. In: CONTI, I.L. SCHROEDER, E.O. (Org.). *Convivência com o Semiárido* – autonomia e protagonismo social. Brasília: IABS, 2013. Série Cooperação Brasil- Espanha.

FLECHA, R. GÓMEZ, J. PUIGVERT, L. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona. Paidós, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURTADO, Celso. *A operação Nordeste*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiro, 1959. 39p. Discursos de Celso Furtado no Iseb.

_____. *Seca e poder: Entrevista com Celso Furtado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

GABASSA, Vanessa. *Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GÓMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse y FLECHA Ramón. *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editora, 2006.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria do Agir Comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *Teoria do Agir Comunicativo, 2: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LOPES, Grácia Lima. *Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação, na perspectiva da educomunicação*. Tese (Doutorado-Programa de Pós Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação). 135p. São Paulo. USP, 2009

MALVEZZI, Roberto. *Semiárido: uma visão holística*. Brasília: Confea, 2007.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MELLO, Roseli Rodrigues de. *Metodologia de Investigação Comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos*. 29ª Reunião Anual da ANPED, GT Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, 2006.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. *Comunidades em tempo de redes*. In: Comunicação e movimentos populares: quais redes? São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

POLITO, André Guillerme. *Michaelis*: moderno dicionário da língua portuguesa. 5ª. Ed. São Paulo. Editora Melhoramentos. 2009.

SILVA. Alamo Pimentel Gonçalves da. *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no Semiárido brasileiro*. 2002. Tese. (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. *Entre o combate à seca e a convivência com o Semiárido*: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília. 2006. Tese. (Doutorado)–Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

_____. *Entre o combate à seca e a convivência com o Semiárido*: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. (2000a) *Educomunicação*: um campo de mediações. Revista Comunicação & Educação n o 19. São Paulo, Segmento/ECA/USP, ano 7, p.12-24, set./dez. 1996.

_____. *Educomunicação*: O conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

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

Sobre as autoras

Raquel da Silva Santos - Jornalista, Mestre em Comunicação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Sandra Raquew dos Santos Azevedo - Jornalista, Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Movimentos de consumo: a influência das revistas *Atrevida* e *Todateen* e capas produzidas por jovens alunos em uma pesquisa em ambiente escolar

Robson da Silva Constante
Saraí Patrícia Schmidt
Ana Luiza Carvalho da Rocha
Lucas Graeff

Introdução

As mídias impressas, como as revistas *Atrevida* e *Todateen*, tendem a transformar suas leitoras em mercadorias altamente vendáveis, através de uma cultura de consumo, quando ditam e regulam como devem ser os comportamentos e os estilos do “ser jovem”.

Nesse sentido, o direito de “estar” em uma sociedade de consumidores tende a se tornar um movimento regulado sob a ótica do consumo. Conforme Canclini (2001, p. 83) “o consumo é um processo em que os desejos se transformam em demandas e em atos socialmente regulados”.

Para Cortina (2002), os desejos podem ser considerados como um apelo à novidade, assim como a busca pelo desconhecido está misteriosamente ligada às capacidades humanas de estar sempre criando novos desejos. Aliadas a isso, as estratégias de marketing tendem a impulsionar movimentos de consumo ininterruptos.

Nesse movimento contínuo, os desejos satisfeitos, que antes eram novos, tornam-se antigos, e os desejos que vão surgindo tem como premissa uma “vida efêmera” e obsoleta, pois objetos de consumo, em tempos contemporâneos, são feitos intencionalmente para serem curtos.

O efeito de rapidez do consumo para o “aqui e agora”, sempre na busca por atualizações, seja de comportamento, de estilo, atreladas ou não a objetos e a bens materiais, faz com que os indivíduos que se lancem nessa sociedade de consumidores, tornando-se consumidores com capacidade de sonhar acordados, principalmente com bens materiais ou com comportamentos ainda não consumados, o que pode ser definido como uma poderosa alavanca humana para se movimentar em um sonhado mundo onde consumo indefinido e interminável é vendido como promessa de felicidade e de bem-estar, consoante Cortina (2002).

De acordo com Bauman (1999), estar em movimento, em uma sociedade de consumo, é imprescindível. O momento da compra satisfaz o desejo da conquista de um objeto, mas, em seguida, a sensação de prazer pela compra é substituída pela vontade de comprar outro objeto. Nesse contexto, Bauman (1999, p. 92) diz que comprar é como uma trajetória cuja “chegada tem esse cheiro mofado de fim de estrada, esse gosto amargo de monotonia e estagnação que poria fim a tudo”. Para o autor, o aumento do consumo tem relação com o fato de que, na sociedade atual, os consumidores “precisam ser mantidos acordados e em alerta sempre, continuamente expostos a novas tentações, num estado de excitação incessante – também, como efeito, em estado de perpétua suspeita e pronta insatisfação” (BAUMAN, 1999, p. 91).

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar conteúdos e sessões de sete capas de revistas que foram produzidos por estudantes em sala de aula, assim como, colocar em relevo algumas experiências vivenciadas por

meio de diálogos do autor com os jovens alunos sobre as estratégias editoriais abordadas pelas revistas *Atrevida* e *Todateen* (do período de outubro de 2014 a março de 2015), conforme capas demonstradas pelas figuras 1 e 2:



Figura 1 - Capas da Revista *Atrévada*
Elaborado pelo autor



Figura 2 - Capa da Revista *Todateen*
Elaborado pelo autor

Procedimentos metodológicos

A escolha do grupo de análise para esta pesquisa está fundamentada na clássica técnica da pesquisa etnográfica, a observação participante, nos moldes desenvolvidos por Bronislaw Malinowski, e definida em sua obra –“Argonautas no Pacífico Oeste” (1978), em que o autor relata sua experiência *com* e *entre* nativos das ilhas Trobriand, mais precisamente, quando descreve sobre os hábitos e modos de vida em aldeias. Tendo como inspiração a forma como esse pesquisador se coloca no interior da vida cotidiana do “nativo” trobriandês e as manifestações culturais locais, este estudo, compõem uma parte de uma pesquisa de doutoramento, do autor principal, tendo como resultado a experiência do pesquisador com um grupo de jovens, no ambiente, acerca das relações entre mídia e consumo, por meio de seis oficinas, num esforço de compreender, a partir das visões de mundo e dos estilos de vida dos estu-

dantes, como se dá o consumo de revistas voltadas para o público jovem, tais como *Atrevida* e *Todateen*.

Inspirado em tais procedimentos a experiência etnográfica se deu por meio de oficinas realizadas com duas turmas de alunos e alunas do Curso Técnico em Publicidade – do 1º Módulo (1M) e do 3º Módulo (3M), de uma escola comunitária da cidade de Novo Hamburgo, da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no mês de abril de 2016. As oficinas ocorreram em seis encontros, duas vezes por semana, com duração de duas horas, e as atividades eram realizadas com as turmas separadas.

A seguir pela tabela 1, é possível verificar o perfil dos alunos que fizeram parte desta etapa do estudo. No segundo encontro das duas turmas, os alunos se dividiram em grupos, tendo como tarefa definir um líder para a equipe, que seria denominado de editor-chefe da revista a ser produzida. Após as definições ficou acertado que seriam sete editoras-chefes, pois nenhum aluno do sexo masculino se ofereceu para desempenhar essa função.

Tabela 1 - Perfil dos alunos

Perfil dos Alunos		1º Módulo (21 alunos)	3º Módulo (16 alunos)	Total (37 alunos)
Idade (média)		15,5	16,4	15,7
Sexo	Feminino	90,5% (19)	50,0% (8)	73,0% (27)
	Masculino	9,5 % (2)	50,0% (8)	27,0% (10)

Fonte: Elaborada pelo autor

As oficinas foram inspiradas, principalmente, na leitura da publicação de Rocha (2005, p. 6), “A urdidura das trocas sociais na trama das aprendizagens escolares” – como parte do conceito de grupos áulicos, criado pelo Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação e Pesquisa em Alfabetização).

Cabe destacar que essa pesquisa constitui-se como uma etapa de um projeto de pesquisa institucional desenvolvido na Universidade Feevale e aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, sobre responsabilidade da

professora orientadora do doutorando.¹ Cabe destacar, também, que os pais ou responsáveis pelos jovens que participaram da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento, autorizando sua participação.

A proposta era refletir, em colaboração com os alunos e as alunas que participariam da oficina, sobre o conteúdo de ambas as revistas, além de criar recursos didáticos e pedagógicos para que eles pudessem expressar, por meio da criação de capas de revista, inquietações no que se refere às suas identidades sociais.

Discutindo as capas de revistas dos jovens alunos do 1º módulo

Dentre as sete capas de revistas produzidas durante as seis oficinas com as duas turmas do curso Técnico em Publicidade, quatro foram elaboradas pelos alunos do 1º Módulo. Desse total (sete), apenas duas são destinadas para jovens do gênero feminino.

Começo, nesse momento, a apresentar essas duas capas de revista. A primeira intitulada “TÃO NÓS, assim mesmo”, criada por um grupo de cinco alunas. Essa revista tem como principais seções: Horóscopo (signos); Testes; Comportamento; Viagens; Decoração e Canais no *Youtube*.

Para as jovens, o nome da revista as representa. Nesse sentido, cabe constar que essa capa de revista assemelha-se às dos periódicos estudados (*Atrevida* e *Todateen*). É importante destacar que essa semelhança entre os periódicos justifica-se, possivelmente, porque as duas atividades (apresentação dos periódicos para as duas turmas e criação da capa) foram realizadas em um período próximo e também devido ao fato de que, das cinco estudantes desse grupo, quatro se disseram leitoras assíduas das revistas.

Analisando a seção *Comportamento* da revista criada pelas alunas, verifica-se que nela se encontra uma das chamadas da revista: “*Tudo sobre sexo: Laura Müller esclarece todas as suas dúvidas sobre a hora H. Uma ajudinha da ginecologista Laura Muller sobre a hora H, como você pode se portar na frente de seu boy e entre outras dúvidas*”. A escolha dessa especialista/sexóloga pelo grupo causou-me certa curiosidade. Obtive como resposta da jovem editora-chefe

1 Pesquisa institucional aprovada com o registro 58.160.2410.

a explicação de que a opção se deu em função dessa profissional “aparecer bastante na televisão”.

Para o grupo, o simples fato de aparecer na televisão basta para ter credibilidade e estar estampado em sua revista. Bauman (2008, p.21) conceitua que ser famoso “não significa nada mais (mas também nada menos!) do que aparecer nas primeiras páginas de milhares de revistas e em milhões de telas, ser visto, notado, comentado e, portanto, presumivelmente desejado por muitos”.

A “ajudinha na hora H” ganha destaque tanto na capa da revista quanto no editorial, as dicas, porém, estabelecem um padrão de postura da leitora diante do “boy” na hora do ato sexual. O rito sexual, a intimidade de uma jovem leitora, assim como ocorre nas revistas estudadas, também foi transformado, nesse momento, em consumo, quando se transformou em uma matéria vendida comercialmente. Assim, o ato sexual exposto passou a ser regido por um “valor mercantil”, conforme Baudrillard (2006). Nessa perspectiva, a sexualidade adquire um valor mercantil que pode ser entendido como uma transformação da revolução do desejo, em que “relações sociais” x “relações sexuais” permeiam a cultura da ejaculação precoce.

Em relação às seções de decoração e aos canais do “*youtube*”, as alunas referem que as especialistas seriam as apresentadoras denominadas de “*youtubers*”, que se apresentam com o nome de “Cocielo e Jéssika”, as quais, segundo as jovens, “estão em alta”. Esses novos meios midiáticos são uma tendência que está cada vez mais forte entre os jovens, permitindo novas formas de sociabilidade e de aprendizagens. Bauman (2008) denomina essas novas tendências midiáticas, que trocam a experiência cara a cara por um monitor/celular/tablet, entre outros, como conforto espiritual.

Por fim, as últimas temáticas pretendidas pelas alunas para sua revista estariam relacionadas a viajar com amigas, às previsões do horóscopo e a três novos Tes-tes, que tenderiam a ser, segundo as estudantes, a sensação entre as leitoras.

A segunda revista a tratar de temas especificamente ligados ao gênero feminino recebeu o nome de ACIDEZ FEMININA. Segundo a editora-chefe, esse nome foi atribuído à revista “porque todas as revistas destinadas ao público jovem feminino tendem a mostrar apenas o lado *cor de rosa*”, evitando falar sobre te-

mas polêmicos. Nessa perspectiva, essa revista não pretende suavizar palavras, nela o eufemismo apresenta-se na contramão das estratégias editoriais.

As principais seções que comporiam a revista criada pelas alunas seriam: “Alô da editora, News dos famosos; Dicas do mês (livros, cinema, músicas, clipes), Papo Reto: ligando o f*oda-se; 10 testes; Pôsteres; Polemizando; Exatas e Humanas?; Não seja Otária; Astrologia, Micos, Saúde, Beleza e Bem-Estar; *Outfits-Outono-Inverno*”.

Segundo a editora-chefe, a seção “Polemizando” abordaria polêmicas que não, ou quase nunca, aparecem em revistas para jovens. Para a edição em questão, foi escolhido o assunto: *Machismos e Estupro*, que contemplaria depoimentos tanto de homens quanto de mulheres, a fim de discutir essa temática que, segundo o grupo, não é brincadeira.

A sessão “Não Seja Otária” seria composta por dicas para deixar de ser “boazinha demais com as pessoas e deixar de ser usada”. No editorial, essa seção foi descrita como: “Cansada de se decepcionar com o *crush* não correspondido?” O “Não Seja Otária” deste mês vem com dicas e depoimentos de decepções amorosas para você abrir o olho e manter seu coração inteirinho”.

Na seção “Exatas ou Humana”, as dicas seriam para ajudar nos estudos, partindo de conversas com especialistas e psicólogos. As matérias para lazer e entretenimento seriam astrologia (com os signos), testes, micos, pôsteres de celebridades e dicas sobre livros e filmes.

A revista pensada por essas alunas teria, ainda, uma seção sobre saúde, beleza e tendências de moda, passando de dicas comportamentais e estilo, a vestimentas e acessórios para as estações outono-inverno.

Antes de discutir a capa de revista seguinte, cabe problematizar que assuntos como machismos x feminismo, estupro e sobre ajuda em conflitos pessoais (Não seja Otária) tendem a virar intenções comercializadas nas capas produzidas pelos alunos. Nesse sentido, Bauman (2013) aponta que os mercados de consumo, nesse caso as revistas, naturalizam as intenções de fazer o bem aos outros, intencionalmente ou não, tornando-se coadjuvantes nos debates para ajudar na resolução de problemas cotidianos ou em situações mais sérias, envolvendo atos criminosos.

No que tange às capas de revistas para jovens de qualquer sexo/gênero, a revista apresentada é a *Degradê*, que foi criada por grupo de cinco alunos, dos quais dois são os únicos meninos da turma. Segundo a editora-chefe, o periódico recebeu esse nome inspirado no significado de “coisas (objetos) que vão do grande ao menor”. De acordo com a aluna, a revista foi pensada tendo como público-alvo “meninos e meninas”. Com temas variados, a revista aborda esporte, horóscopo e discussão sobre feminismo, uma vez que os editores defendem e acreditam em direitos iguais para todos os indivíduos, independentemente do sexo.

A temática central da revista é o esporte. A chamada principal da *Degradê* conta com a imagem de um dos alunos e a frase: “Da base ao profissional. A nova sensação do Grêmio!”. A revista contaria ainda com uma reportagem sobre as olimpíadas, que aconteceram no Brasil em agosto de 2016. A proposta, conforme a editora-chefe, seria, a cada nova edição, o periódico trazer uma reportagem especial sobre um esporte radical, às vezes, desconhecido da grande maioria de seus possíveis leitores. Para a edição em questão, o esporte escolhido foi o “*Downhill*”, que é uma modalidade de skate com manobras radicais.

Por fim, a última capa de revista a ser analisada, produzida pela turma do 1º Módulo, intitula-se Revista GX e possui como *slogan* “Tá na rua, tá na galera, tá na GX!”. A revista, elaborada por seis alunas, tem como principais seções: “Aplicativos; Papo Íntimo; Papos de Amizades; Saiu na sua GX – Fotos; Micos; Testes; Viagens; Signos e Famosos bombando no *Snapchat*”. A editora-chefe da revista afirmou que o grupo escolheu o nome “GX” para mostrar que a revista não teria um único gênero, e que poderia ser lindo tanto por um menino, quanto por uma menina.

A revista contaria ainda com matérias sobre diferentes esportes, sobre os quais seriam apresentados debates em cada nova edição. Teria também a seção “Viagens”, em que, mensalmente seria apresentado um lugar diferente para conhecer com comentários.

Os “Testes” também estariam contemplados na revista (a edição em questão teria um teste vocacional e uma reportagem sobre tatuagem). A chamada prin-

principal da revista seria sobre o Planeta Atlântida, um festival anual que acontece em uma cidade litorânea do Rio Grande do Sul.

Discutindo as capas de revistas dos jovens alunos do 3º módulo

Nesta seção, apresentamos as três capas de revistas criadas pelos jovens alunos do 3º Módulo do curso Técnico em Publicidade. Começo com a revista *Jovem Nerd*, criada por cinco componentes, duas garotas e três garotos. A revista está estruturada em seis seções: “Música; Cinema; Games; Séries; Cultura e Ciência Bizarra”. Segundo dados extraídos do editorial do periódico, os estudantes pretendem trazer “uma valiosa contribuição de informações sobre cinema, séries, livros, música, games, e cultura para que você fique por dentro de todos os assuntos que são destaque no mundo do entretenimento!”.

O editorial informa ainda que as matérias que poderiam ser publicadas nessa revista de periodicidade mensal visariam contribuir com o avanço do conhecimento e com a disseminação de informações do universo “Geek”.

A capa da revista foi inspirada nos bastidores do filme *Doutor Estranho*, apresentando um dos estudantes, vestido de modo semelhante à personagem principal do filme. A *Jovem Nerd* caracteriza-se pela produção, não apenas de um projeto de revista, mas de uma revista completa, porque os alunos produziram também os conteúdos de cada seção.

O setor relacionado a “Músicas”, apresenta uma lista das canções internacionais mais tocadas no momento. Na seção “Cinema”, são apresentadas curiosidades das filmagens do filme *Doutor Estranho*, Games e as plataformas de “A Lenda do Herói”.

Na seção referente às “Séries”, são listadas cinco séries com suas respectivas sinopses. Segundo relata a editora-chefe, a apresentação das sinopses serve para ajudar os amantes por séries a escolherem uma série entre a grande quantidade de obras existentes na atualidade.

Na seção “Cultura”, a edição completa traz informações sobre a história da religião e filosofia budista. A revista encerra com a seção “Ciência Bizarra”, contando sobre os segredos e mistérios do ocultismo.

A próxima revista intitulada de *WatchMe*, nome que, segundo a editora-chefe, vem da tradução de “Assista-me”, tem tudo a ver com seu título, pois o periódico pretende abordar especificamente filmes e séries. O grupo, composto por seis alunos, duas garotas e quatro garotos, estruturou a revista com as seguintes seções: “Por trás das câmeras” – reportagens que visam ao acompanhamento dos bastidores de filmes e séries; “Quer uma dica? – conteúdo destinados a sinopses de filmes; “Sessão Nostalgia” – matéria destinada a relembrar filmes antigos; “No aguardo” – parte destinada a informar sobre filmes que estão para ser lançados; e, por fim, a seção, “Para ver antes de morrer” – com dicas de filmes que foram sucessos no mundo cinematográfico mundial. Os alunos lembram ainda que, assistir a filmes, além de ser um ato prazeroso, pode vir a se tornar uma profissão. Nesse sentido, ao analisar os segmentos de mídia impressa no Brasil, mais especificamente as revistas direcionadas ao público jovem, constatei que não existem no mercado periódicos que operam nessa perspectiva e que fazem um diálogo abordando a cultura cinematográfica (filmes, séries, cinemas). Diante disso, verifica-se que os jovens participantes da pesquisa levantaram uma laguna mercadológica, mais especificamente, os grupos responsáveis pelas duas últimas revistas analisadas (*Jovem Nerd* e *WatchMe*). Por fim, a última revista a ser analisada, produzida pelos alunos do 3ª Módulo, recebeu o nome de “Desatinados”. Essa revista, segundo a editora-chefe, teria como público-alvo uma geração que está sempre atrás de tecnologia e, conforme ela arrisca dizer, uma “geração conectada 24 horas por dia”. Esse grupo foi formado por cinco componentes, quatro meninas e um garoto. A editora-chefe da referida revista foi a estudante que mais se pronunciou frente às temáticas das revistas *Atrevida* e *Todateen*, considerando os periódicos como produtores de conteúdos “toscos e fúteis

Para a estudante, a revista *Desatinados* teria com finalidade fazer com que seus leitores (jovens entre 15 e 17 anos, de ambos os sexos) tivessem um olhar crítico sobre temas, que ela chamou de conteúdo relevante a ser considerado por esses leitores enquanto futuros adultos.

A chamada principal da *Desatinados*, intitulada “Intercâmbio: Nós tiramos todas as suas dúvidas sobre as Viagens”, teria sua editora-chefe como modelo da capa da revista, ao lado do único garoto do grupo.

A jovem estudante é uma das editoras-chefes com maior poder de articulação e voz ativa em todos os diálogos, tanto em seu grupo quanto nas discussões com os colegas de turma. Foi também a estudante que teve as falas mais contrárias ao formato editorial e pedagógico adotado pelas revistas *Atrevida* e *Todateen*, conforme mostra o depoimento que segue, no qual diz que as revistas analisadas serviram como parâmetros negativos, para não serem utilizados pela *Desatinados*.

Então tentamos fazer algo que realmente mudaria o futuro ou fazer a pessoa a ter um olhar crítico, já que a *Todateen* e a *Atrevida* acabavam por ter assuntos que, de certa forma, não faziam tu ter um senso crítico, tipo, isso aqui é bom e ponto. Elas não te colocavam um ponto positivo e um negativo. Não faziam que tu tivesse a tua opinião sobre aquele assunto. Então a nossa intenção é realmente colocar matérias que tu vai ler e tu vai pensar por ti mesmo. Tipo, isso aqui eu realmente gosto e esse aqui eu não gosto.

(Trecho extraído do diário de campo/etapa de apresentação das revistas em 28/04/2016 - 6ª oficina)

A revista *Desatinados* contaria com dez seções. A primeira seção, intitulada “Polêmica”, traria, como temas atuais e polêmicos. A segunda seção, nomeada de “Entrevista” – contaria com entrevistas com profissionais de diferentes áreas, em que o entrevistado poderia falar sobre suas histórias de sucesso. A terceira seção, “Nós indicamos” – destinar-se-ia a dar dicas sobre filmes, livros, músicas e séries. Na seção “Espaço Cultural” - haveria a divulgação de shows, eventos, peças teatrais, exposições, entre outros. O “Descubra seu Rumo” – serviria para dar informações sobre o mundo dos negócios e das profissões.

A seção “Saúde” - abordaria dicas de saúde em geral, como, por exemplos, cuidados com a pele no inverno, o que fazer para evitar espinhas e assuntos afins; a seção “Já para cozinha” – seria destinada a receitas fáceis de fazer para diferentes situações. Na seção “Esporte”- a cada edição, seria tratado um esporte

diferente, levando em conta alguma sugestão de leitores enviada por carta. Na primeira edição, seria abordado o tema Futsal.

Na seção “Beleza” - os editores teriam como objetivo incentivar a beleza natural dos leitores, abordando, de forma diversificada, diferentes tipos de pele, de cabelo e de estilos, nunca fazendo uma exceção ou um padrão; e, por fim, a seção “Estenda à mão” – seria uma página dedicada a projetos sociais, conforme a fala da editora-chefe: “onde mostra que realmente, mesmo sendo mais jovens, a gente pode sim fazer a diferença, então mostraríamos projetos sociais feitos por jovens”.

Segundo a editora-chefe, a chamada “Receitas TMP! (Sua ou da sua namorada)”, citada na capa da revista, contemplaria conteúdos relacionados a dicas de cabelo, saúde e receitas gastronômicas. As seções “Beleza”, “Saúde” e “Já pra cozinha” seriam uma estratégia adotada pelo grupo para deixar que, segundo eles, “o imperativo do consumo da beleza”, aparecesse em um segundo plano, tema muito criticado pelo grupo, pois o incentivo a um padrão de beleza está anunciado já nas chamadas de capa das *Atrevida* e *Todateen*, em primeiro plano.

A aluna (editora-chefe), quando questionada sobre que produtos ou marcas poderiam estar relacionados à revista *Desatinados*, foi categórica e restritiva em abordar que os produtos e as marcas deveriam ser direcionados a todos os gêneros, como livros, filmes e revistas. Para a estudante, a filosofia e as estratégias da revista seriam tentar evitar ao máximo a analogia ao consumo em oposição ao consumismo, sendo inaceitável (em sua revista) o apelo para que as leitoras comprassem determinados produtos, como promessa de felicidade ou de conquistas fúteis oriundas de produtos supérfluos.

Esse argumento vem, possivelmente, da experiência da aluna com o manuseio das revistas *Atrevida* e *Todateen* e em decorrência das atividades desenvolvidas nos três primeiros encontros, em que os periódicos circularam entre os grupos. As revistas analisadas, assim, como outros meios midiáticos, que a todo instante comunicam e incentivam o consumo, seja de novos produtos, melhoramentos tecnológicos, design mais arrojado, assim como outros tantos adjetivos utilizados por estratégias de marketing, contribuem com movimentos de consumo da sociedade contemporânea. O consumo excessivo encurta o tempo de

vida dos produtos, pois novas promessas de felicidade e de conquistas nascem a cada lançamento de produtos ou a cada tendência de moda/estilo, segundo afirma Bauman (2008).

Assim como produtos, estilos e comportamentos, por vezes, tornam-se obsoletos, e quem não estiver portando um lançamento ou tendo uma atitude que está em voga, estará fora de moda e desatualizado. Para Bauman (2008), tal fenômeno faz parte de uma “síndrome consumista”, em que a velocidade, o excesso e o desperdício se sobressaem.

A editora-chefe da última revista analisada finalizou seus argumentos afirmando que o consumo apareceria em sua revista, porém, como um consumo consciente e pelo viés cultural. Ela indicaria, por exemplo, a compra de livros e de filmes e a realização de intercâmbio, pois, segundo ela: “querendo ou não, são produtos culturais e vão fazer alguma diferença na vida de quem está assistindo ou lendo, ou viajando”.

Sociedade de consumo x jovens alunos em sala de aula

Conforme Baudrillard (1972), a sociedade de consumidores sugere a seus indivíduos um elo entre objetos de consumo e a vida cotidiana. Nesse sentido, uma gama interminável de opções para consumir são apresentadas às pessoas. No processo de socialização (vida cotidiana x produtos de consumo), Cortina (2002) afirma que os sujeitos têm aprendido e compreendido que ter sucesso e felicidade está correlacionado a atingir/conquistar/manter um alto nível de renda e a consumir demasiadamente.

Segundo Cortina (2002), são os jovens que tendem a ter maior plasticidade para escolher identidades, assim como para alterá-las com facilidade. Campbell (2012) afirma que os jovens são os mais suscetíveis a encontrar sua(s) identidade(s) por meio do consumo e, assim, mudar estilos de vida para anexar-se a grupos que admiram.

No ato de consumir, os sujeitos dizem um pouco como são. Para Barbosa e Campbell (2006), consumir pode ser considerado um caminho vital para o autoconhecimento. No entanto, deixam claro que não sugerem com isso que uma identidade possa ser criada pelo ato de consumir produtos, conforme o dito

popular de que as “pessoas são aquilo que compram”. “O verdadeiro local onde reside a nossa identidade deve ser encontrado em nossas reações aos produtos e não nos produtos em si”. “(...) ‘*Compramos*’ identidade, mediante nosso consumo de bens e serviços específicos” (BARBOSA; CAMPBELL 2006, p. 53, grifo dos autores).

O esquecimento e o ato de aprender, nessa sociedade de consumo, adentra a pedagogia da mídia e seus impactos, conforme Bauman (2008). Assim, o esquecer e o ato de apreender podem ser interpretados a cada nova edição mensal dos periódicos que chegam às mãos de suas futuras leitoras, isso porque, na nova edição, as opções são dos mais variados estilos, desde a “garota romântica, princesinha, até chegar ao estilo roqueira ou hip. Para cada estilo apresentado, há uma gama interminável de opções de produtos (roupas, sapatos, acessórios), que são demonstrados às leitoras, com seus respectivos preços e marcas. Os ensinamentos que são direcionados às leitoras não estão apenas ligados a produtos/marcas, chega-se a uma pedagogia comportamental, por vezes, “chocante”, adjetivo atribuído pelos integrantes da revista *Desatinados*.

Nosso grupo ficou ‘chocado’ com a matéria do ‘Best Beijo’, onde a revista (*Todateen*) quer te ensinar a beijar melhor... Como assim?!?! E a revista continua na mesma matéria ensinando e incentivando a garota a ter atitude para chegar junto do guri. Realmente uma revista sem noção.

(Jovem estudante do 3º Módulo – Editora-chefe da revista *Desatinados* - Trecho extraído do diário de campo em 14/04/2016 - 3ª oficina)

As estratégias editoriais, por vezes pedagógicas, em que entram em cena dicas de posturas diante do “garoto/boy”, acabam por colocar as jovens leitoras em um papel inferiorizado, tanto no que diz respeito a sua postura social quanto em questões de gênero. Canclini (2001) afirma que, com isso, se construiu uma fronteira de diferença no papel da mulher, indo além, o que, para Baudrillard (1976), caracteriza-se como um objeto sexual a ser consumido, conforme pode ser visto nos trechos abaixo:

Não gostamos da seção ‘Qual é a Dele’ (revista *Atrevida*), onde na matéria tá falando o que a gente tem que fazer, para ver se o guri gosta da gente, ou o que tem que fazer para ele ficar com a gente.

A gente não gostou especialmente do ‘Guia do Beijo’ (revista *Todateen*), onde eles esclarecem dúvidas sobre o tema, como deveria ser a primeira vez que tu vai beijar o que tu deve fazer, como se fossem uns conselhos assim, que a gente acha meio desnecessário e tem muita reportagem sobre isso.

Acho que não é nada legal a seção ‘Tudo Sobre Sexo’ (revista *Atrevida*), ah, tá, eu acho que por ser... mas veja bem, tem meninas ali de 11, 12 anos lendo isso... mas sei lá, vai incentivar crianças de 12 anos ‘Tudo Sobre Sexo’, penso que não seria legal.

(Jovens estudantes do 3º Módulo - Trecho extraído do diário de campo em 14/04/2016 - 3ª oficina)

As narrativas apresentadas estão permeadas pelo âmbito comportamental, porque as revistas visam “ensinar” pelo viés de dicas de comportamento e de posturas “didas como certas” e que devem ser seguidas por suas leitoras. Todo o cenário apresentado, transformado em conteúdo didático, faz de suas páginas um tutorial sexual e comportamental do cotidiano de suas jovens leitoras. Assim, as revistas *Atrevida* e *Todateen* acabam por transformar quem lê – jovem/mulher/leitora, em um objeto de desejo e de sedução para o garoto/boy desejado, a ser conquistado.

Para Baudrillard (1976), a exploração do ato sexual nasce desde os primórdios da publicidade e da mídia, ou seja, a primeira relação sexual, o primeiro beijo, acabam por se transformar em estratégias editoriais (pautas e conteúdo) altamente vendáveis, calcadas e aguçadas pela possível curiosidade de jovens leitoras que, ao entrar na puberdade, têm sua sexualidade explorada e vendida. Baudrillard (1976, p. 196) afirmou que, “seja como for, a sexualidade torna-se um elemento da economia do sujeito, torna-se uma finalidade objetiva do indivíduo e obedece igualmente a uma ordem de finalidades, seja ela qual for”. Cabe destacar que as pautas que emergem de dúvidas e curiosidades são enviadas pelas leitoras por meio digital (páginas na internet e e-mail), questionando sobre as temáticas, no caso das revistas analisadas, o que, de certo modo,

causa surpresa aos alunos. Em uma das oficinas, uma das estudantes cogitou que os periódicos acabam por incentivar meninas de 11, 12 anos a transar. Esse argumento vem ao encontro do que Baudrillard (1976, p. 197) define como “uma promoção da sexualidade”.

Outro fato relevante a ser destacado foi que uma das estudantes, em sala de aula conseguiu enxergar o posicionamento dos periódicos, caracterizado como uma ideologia de ensinar suas leitoras a se comportarem diante do namorado, quando perceberam que a revista estava colocando as jovens leitoras na posição de alunas/aprendizes. As lições vão além, pois tais condutas são legitimadas por meio de “ensinamentos e argumentos” oriundos das falas de homens, os quais, nesta matéria, tornam-se “especialistas comportamentais”, representados por cantores e atores famosos, que declaram quais seriam as atitudes corretas e aceitáveis das leitoras perante seus pretendentes ou namorados.

Para Bauman (2008), a sociedade de consumo é caracterizada por um aprendizado que perdura ao longo da vida dos consumidores, que vai da infância à idade adulta, em um eterno “aprender” a consumir. As mídias e as estratégias de marketing visam conquistar e criar desejos dos mais variados nos indivíduos. Nesse sentido, os periódicos analisados visam criar promessas de que ser bela e tornar-se diva é um caminho a ser seguido e que o consumo é a maneira mais rápida e eficiente para conquistar a “beleza almejada” ou o sucesso de uma diva.

Eles fixam isso na nossa mente desde pequena, que tu tem que te arrumar... Tu já é levada a isso... Não tem como negar.

(Jovem estudante do 1º Módulo -Trecho extraído do diário de campo em 14/04/2016 - 1º oficina)

Da confissão de uma das alunas, descrita anteriormente, recorro às palavras de Canclini (2001) quanto ao desconforto percebido pela jovem, do “se arrumar”. Para o autor, esse sentindo configura-se na posição de estar à “mercê” de julgamentos moralistas ou de atitudes individuais de pessoas que estão nos círculos sociais dos sujeitos e que, muitas vezes, acabam por ser explorados por pesquisas de mercado, a fim de incentivar o consumo. Segundo o autor, o consumo é formado por um conjunto de processos socioculturais, realizado por

meio da apropriação e do uso dos mais variados produtos, para servir a gostos e caprichos provenientes de compras e mais compras realizadas sem refletir, ou da adoção de atitudes e comportamentos, em sua maioria, para ser aceito ou incluído em seu meio social.

Cortina (2002) afirma que, quando as revistas utilizam estrelas – pessoas e personalidades famosas – como seres sobrenaturais, que, por vezes, não possuem nenhuma relação estética ou cultural com seus leitores, tendem a criar certo desconforto ou mesmo vergonha, seja pelo fato de a leitora não ter o poder econômico dessas celebridades ou por não ser “esteticamente” parecida com o biotipo considerado como padrão de beleza a ser almejado e sonhado. Essa interpretação pode ser confirmada por depoimentos dos jovens estudantes participantes da pesquisa, quando dizem:

Eu não sou assim, ‘padronizada’, com corpo de diva... Porque o padrão é alta, tamanho médio, magra, cabelo liso, loiro ou até o moreno.

(Jovem estudante do 1º Módulo -Trecho extraído do diário de campo em 14/04/2016 - 1º oficina)

Eu lendo aqui a seção ‘Fique linda’, da revista *Todateen*, eles já te impõem ao dizer que tu não é linda e tu só vai ficar linda se tu fizer o que está na revista...

Na *Todateen*, o que a gente não gostou foi à seção ‘Coisa de Diva’... Assim, nesta seção, eles estão te ensinando a ser uma diva, porém, esse título de diva só vem se tu consumir os produtos que eles estão ofertando. Só pelo nome da seção eu já nem leria, e descartaria.

(Jovens estudantes do 3º Módulo – Trecho extraído do diário de campo em 14/04/2016 - 3º oficina)

Percebemos, pelos diálogos ao longo das oficinas, um distanciamento entre o que propõem as revistas e os valores estéticos de beleza nas falas, principalmente, das jovens alunas durante as oficinas. Para Baudrillard (2006, p. 105), a feminilidade aparece, na maioria das vezes, como um “ser alienado da mulher”, por vezes vazio, pois não pertence, na totalidade de seu significado, a um discurso de ordem e de retórica da publicidade e da mídia.

A ideia de beleza adotada como estratégia das revistas torna a mulher um “imperativo absoluto e religioso”, segundo Baudrillard (1995, p. 140). Para o autor, a beleza deixou de ser um efeito biológico e da natureza, para ir além, ser oriundo de qualidades morais, que vão do cuidado com o corpo para a alma. Para isso, a beleza, ilustrada em diferentes revistas passou a ser um negócio, pelo simples fato de se tornar uma forma de capital. Consoante Baudrillard (1995, p.140), “[...] a beleza e o sucesso recebem nas respectivas revistas ilustradas idêntico fundamento místico: na mulher, é a sensibilidade que explora e evoca “a partir do interior” todas as partes do corpo – no industrial, é a intuição adequada de todas as virtualidades do mercado”.

Para Cortina (2002), o consumidor, em uma sociedade de consumo, está a princípio, em constante busca de um grupo de referência. Em muitos casos, os grupos de referência multiplicam-se, fragmentando vários estilos de vida. Esses pluralismos de estilos de vida jovem podem ser observados na maneira como as revistas *Atrevida* e *Todateen* se posicionam estrategicamente, e que não condizem, em sua totalidade, com os estilos de vida e comportamental percebidos nas falas e nas produções dos alunos em sala de aula.

Considerações finais

“Então querendo ou não, já que ninguém admite, as revistas e a mídia em geral influenciam sim a cabeça, as tendências e as opiniões dos jovens”.

Jovem estudante do 3º Módulo – Editora-chefe da revista *Desatinados* -
Trecho extraído do diário de campo em 14/04/2016 - 3ª oficina.

Início esta última etapa desta pesquisa com o depoimento da estudante e editora-chefe da capa de revista *Desatinados*, pois acredito que esta frase, de certa forma, impacta e dialoga com algumas inquietações que permeavam meus pensamentos e a escrita ao longo deste estudo. Admitir ou não que as revistas e as mídias (nesta pesquisa, as impressas) possam vir a influenciar quem as lê ou quem assiste a elas, nesse caso, os jovens leitores, quando convocam para diferentes formas de “ser, estar e consumir” em nossa sociedade contemporânea, significa inferir que as revistas proporcionam uma cultura de consumo e são capazes de influenciar e modificar opiniões e o estilo de ser jovem.

Durante o percurso deste estudo, meu movimento como pesquisador manteve-se na linha de trazer à discussão a temática central em torno da cultura de consumo tendo como corpo de análise, em um primeiro momento, apenas jovens do gênero feminino, o que se ampliou para jovens em geral, independentemente do gênero (sexual ou de identidade).

Ao saber que os movimentos de consumo iniciam na mais tenra idade e que são os jovens ainda em transição para a fase adulta os que tendem a ser mais sucessíveis e adaptáveis à mudança e, de certa forma, talvez mais influenciáveis e que acredito serem visados diretamente pelas estratégias de marketing, busquei, por meio de mídias impressas, problematizar as estratégias adotadas pelas revistas *Atrevida* e *Todateen* quando transformam suas páginas em anúncios publicitários (reportagens, matérias/pautas e anúncios publicitários), o que caracterizo como sendo uma forma de operacionalizar uma cultura de consumo perante suas jovens leitoras.

Vivemos em um tempo com inúmeras informações, provenientes de todos os lados, um verdadeiro bombardeio comunicacional. Nesse sentido, arrisco a afirmar que os periódicos aqui estudados fazem de suas estratégias editoriais maneiras de, além de informar, entreter suas leitoras, em um movimento de consumo desenfreado para fomentar uma farra de compras (que vai de produtos, estilos e comportamentos para ditar modos de ser jovem) nas inúmeras empresas que anunciam seus produtos e marcas nesses periódicos, em um movimento nada genuíno. Ouso dizer que essas são estratégias pensadas e planejadas.

Não saber onde começa a matéria nem onde termina o anúncio publicitário é uma tendência percebida com este estudo. Os anúncios aparecem quase que despercebidos, acopladas minuciosamente nos conteúdos/pautas/reportagem das páginas coloridas dos periódicos estudados como algo natural, com o intuito de buscar influenciar a opinião e a visão de mundo de suas leitoras, em uma tentativa de transformar as leitoras consumidoras de periódicos em mercadorias à mercê das grandes empresas produtoras dos produtos anunciados.

Em um primeiro olhar, isso até pode passar despercebido, mas as estratégias editoriais dos periódicos analisados utilizam o lazer e o entretenimento para dar movimento. Estratégias desse tipo são adotadas por diversas mídias, até aí, nada de novo. O novo, nesse sentido, está na forma como as revistas *Atrevida*

da e *Todateen* operam, o que chamo de um movimento de consumo híbrido, em que pautas, conteúdos e matérias jornalísticas “ensinam, informam e anunciam” tudo ao mesmo tempo.

Por outro lado, os apelos para uma cultura consumista não ficam, em cerne, apenas na convocação das leitoras para se movimentarem, consumindo os produtos que estão sendo anunciados. Isso porque, além das promessas de uma felicidade (ilusória) conquistada por meio de bens de consumo, outra pedagogia opera, em que ficam evidentes os ensinamentos direcionados às jovens leitoras, transformadas agora, não em mercadorias como outrora, mas em objeto de desejo e objeto sexual, adestradas por regras de etiquetas (boas maneiras e posturas), uma vez que, se aprenderem com os ensinamentos das revistas, terão maiores chances de sucesso em suas eventuais conquistas amorosas, porém, em uma evidente submissão ao sexo oposto, nesse caso, ao gênero masculino.

Em resposta a essa submissão ao sexo oposto, acredito que a capa da revista criada pelas alunas, intitulada “*Acidez Feminina*”, seja um “grito” de protesto para promessas ilusórias e para discursos retrógrados adotados e vendidos pelas revistas *Atrevida* e *Todateen*, e que não devem ser levadas ao pé da letra, como os periódicos em análise insistem em afirmar, os quais tencionam suas matérias em formato de dicas a serem seguidas.

O grupo de alunos que produziu a capa de revista *Desatinados*, por sua vez, apontou que as revistas acabam por criar conteúdos “toscos e fúteis”. Os estudantes argumentaram ainda que a proposta da capa de revista imaginada por eles tinha como objetivo propor uma visão contrária aos periódicos *Atrevida* e *Todateen*, uma vez que consideravam estar desenvolvendo uma revista pensando em um jovem leitor e também em um futuro adulto.

Outro diferencial gira em torno do diálogo com leitores, pensando em um consumo consciente e adverso ao consumismo focado na busca de uma beleza idealizada por mídias ao impor padrões estéticos, que, por vezes, estão fora da realidade de muitos jovens. O consumo consciente visaria interagir com “jovens com conteúdo e seres pensantes”, tendo o apelo de consumo ligado à aquisição de livros, a intercâmbios, viagens e bens culturais como cinema, séries, entre outros.

Sobre bens culturais e bens ligados à cultura cinematográfica outras duas capas de revistas foram pensadas para abordar especificamente essa temática, sendo elas a “*Watchme*” e a “*Jovem Nerd*”.

Outras temáticas que apareceram em várias capas produzidas estão a cargo de assuntos ligados à prática de esporte e à apresentação para os leitores de outras modalidades esportivas, com a justificativa de que são desconhecidas da grande maioria dos jovens, porque as mídias tendem a falar especificamente só de futebol.

As convergências encontradas, em sua maioria, ficaram a cargo dos testes, dos pôsteres e do horóscopo. As dicas sobre filmes, séries, games e profissão também são assuntos sobre os quais os jovens alunos gostam de ler, porém, acabaram se frustrando com o espaço dado a essas temáticas nas revistas, ou seja, o número de páginas destinadas para tanto é pequeno.

A outra divergência encontrada incide sobre a reprovação do uso de celebridades. Primeiramente, os argumentos giraram em torno do uso abusivo e sucessivo das mesmas pessoas famosas em ambas as revistas. Outras críticas emergiram do papel dado às personalidades, que vai desde a sugestão de as leitoras as copiem até o convite para consumirem os mesmos produtos, estilos e comportamentos, chegando ao ponto de as celebridades poderem ensinar matérias importantes e darem dicas sobre, por exemplos, deixar de ser tímida e ter mais atitude.

Por fim, este estudo coloca em evidência e, ao mesmo tempo, afirma que as revistas *Atrevida* e *Todateen* agem midiaticamente em uma cultura de consumo, ao conduzirem e dialogarem com um unívoco “ser jovem”, cristalizado, regulado e padronizado, e que acaba por ser embalado e vendido em suas páginas. A pesquisa revela ainda que tais manifestações atribuídas aos periódicos não condizem com a totalidade dos sujeitos a partir do olhar da cultura e do consumo. A tese corrobora, ainda, a existência de uma pluralidade em diferentes questões que constroem o jovem contemporâneo dentro de um contexto social e midiático, que transcende em outras tantas lacunas as quais merecem e devem ser investigadas.

Referências

BARBOSA, Lívia, CAMPBELL, Colin. *Cultura Consumo e Identidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARBOSA, Lívia. Org. *Juventude e Gerações no Brasil Contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

CAMPBELL, Colin. Eu compro, logo sei que êxito: as bases metafísicas do consumo moderno. In: BARBOSA, Lívia, Org. *Juventude e Gerações no Brasil Contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.47-64.

BARBOSA, Lívia. *Sociedade de Consumo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAUDRILLARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. Lisboa: Editions Gallimard, 1972.

_____. *Semiologia dos Objetos – Seleção de Ensaio da Revista “Communications”*. Editora Vozes: Petrópolis, 1972.A

_____. *A troca simbólica e a morte I*. Lisboa: Editions Gallimard, 1976.

_____. *A sociedade consumo*. Lisboa/Portugal. Ed. Planète. Tradução Arthur Lopes Cardoso. 1995

_____. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Editora Perspectiva: 2000.

_____. *Da sedução*. Campinas-SP: editora: Papyrus. 6ªed. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As Consequências Humanas*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. *VIDAS Para Consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadoria*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

CORTINA, Adela. *Por una ética del consumo la ciudadanía del consumidor en un mundo global*. Madrid. Editora Santillana Ediciones Generales. 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw, Raspe. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

ROCHA, Ana Luiza Carvalho. ECKER, Cornelia. Antropologia em outras linguagens, publicado na *Revista Brasileira de Ciência Sociais*, Vol. 31 n° 90 fevereiro/2016.

REVISTAS:

REVISTA ATREVIDA. Número 241 a 246. Outubro de 2014 a Março de 2015.

REVISTA TODATEEN. Número 227 a 232. Outubro de 2014 a Março de 2015.

Sobre os autores

Robson da Silva Constante - Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social no Programa de Pós-Graduação da Universidade Feevale. Mestrado em Memória Social e Bens Culturais- Centro Universitário Unilasalle. Pós-Doutorando na Universidade La Salle - FAPERGS/CAPES – Processo: 18/2551-0000541-0. E-mail: robsonconconstante@bol.com.br

Saraí Patrícia Schmidt - Doutora em Educação-UFRGS – Professora e pesquisadora da Universidade Feevale nos programas de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Processos e Manifestações Culturais. E-mail: saraischmidt@feevale.br

Ana Luiza Carvalho da Rocha - Doutorado e Mestrado em Antropologia UFRGS. Professora e pesquisadora da Universidade Feevale nos programas de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Processos e Manifestações Culturais. E-mail: miriabilis@gmail.com

Lucas Graeff - Doutor em Etnologia e Sociologia Comparada. Professor do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: lucas.graeff@unilasalle.edu.br

6

**Mídia para a liberdade da voz:
protagonismo de jovens
educadores - Expressão
Comunicativa por meio
da Arte e de Tecnologias**

O protagonismo do aluno no design de tecnologia educacional e a questão da autonomia social

Delfina Cristina Paizan

1. Introdução

O objetivo aqui é compartilhar parte de um estudo de doutorado (PAIZAN, 2014) que trata do envolvimento dos alunos do curso da Ciência da Computação no design de tecnologia educacional como um meio de investigar suas crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês instrumental e o uso da tecnologia disponível nesse contexto. Reconhecendo a necessidade de alunos com maior protagonismo em sala de aula, criando suas próprias experiências e ambientes de aprendizagem, algumas orientações do Design Participativo (DP) foram usadas no desenho de um protótipo de um portal, baseado na web, para dar suporte ao ensino e aprendizagem de inglês instrumental. O DP é uma abordagem de design que trata do envolvimento direto dos usuários no processo de design e entre os efeitos benéficos do seu uso em contexto educacional estão: a melhora na qualidade do processo e dos resultados da aprendizagem pela criação de ambientes de aprendizagem mais efetivos; melhora na meta-

cognição e reflexão acerca da aprendizagem e do ensino e o desenvolvimento das competências participativas, colaborativas e democráticas (KÖNINGS, K. D.; SEIDEL, T.; MERRIËNBOER, J. J.G, 2014).

De interesse aqui está a questão da autonomia dos alunos e como ela se apresenta em diferentes etapas do design: na entrevista individual inicial, nos registros das sessões participativas de design e entrevista individual final.

2. O Design Participativo

O Design Participativo (DP) nasceu nos anos de 1960, quando países escandinavos discutiam como práticas de design mais democráticas poderiam ser introduzidas no contexto industrial (EHN, 1992). Além de sua preocupação política, o DP se interessa pelo aspecto técnico da participação do usuário: como a participação de diferentes atores com diferentes agendas pode ser efetivada para se criar sistemas melhores. Para tal, várias técnicas são usadas como workshops ou sessões de design, prototipação, observação, entrevista, registro em vídeo, que podem ser usadas de forma combinada.

As sessões de design, de acordo com Muller (2002), é uma forma de ajudar os diferentes participantes a “comunicarem e se comprometerem com objetivos, estratégias e resultados compartilhados” (p.9). O autor ainda destaca que as sessões de design participativo ajudam a trazer à tona conceitos novos, encorajam o engajamento das partes interessadas no processo e no resultado final, ajudam a convergir as diferentes ideias dos participantes em conceitos unificados. A prototipação, por sua vez, vai envolver o usuário no exercício prático do design no qual eles podem, por exemplo, simular suas práticas de forma fácil usando papel e lápis ou até mesmo softwares de simulação. O uso de ferramentas mais simples, de acordo com Muller (2002) aumenta a comunicação e a compreensão quando a discussão acontece sobre a de artefatos concretos, ajuda a incorporar visões dos participantes que emergem durante o processo e oferece a oportunidade de medir o grau de sucesso com aplicações práticas.

Por fim, ao usar diferentes técnicas, espera-se que os usuários expressem suas necessidades e se tornem conscientes delas. Muller (2002) fala em introduzir a inovação, a ambiguidade, rever possibilidades, renegociar pressuposições, au-

mentar o contato com a heterogeneidade, e criar um conhecimento compartilhado ou até mesmo desenvolver esse conhecimento. Williams (2002) fala em ajudar os participantes a não somente compartilhar, mas também a expandir suas ideias. Gregory (2003) argumenta que o DP expõe conhecimentos implícitos e conhecimentos compartilhados que não são questionados e que são geralmente tácitos e invisíveis. Spinuzzi (2005) fala em trazer à tona o que as pessoas sabem mas que não são capazes de articular, em desenhar tecnologias que se encaixam na rede existente de conhecimentos tácitos, fluxo de trabalho e ferramentas e não em ignorá-los.

O DP já foi utilizado em diferentes formas no contexto educacional (ex. CARROLL et al, 2000; TRIANTAFYLAKOS et al, 2008, 2011; HINOSTROZA; MELLAR, 2000; PORTUGAL; COUTO, 2010). No estudo descrito aqui, e como mencionado acima, o objetivo de se usar as orientações do DP foi o de entender como a participação dos alunos no processo de design ajudaria a compreender melhor suas crenças quanto ao ensino e aprendizagem de inglês instrumental e colocá-los como protagonistas no processo de integração da tecnologia disponível dentro desse contexto. Dentre as descobertas derivadas desse estudo, e como recorte necessário, discutiremos a seguir a questão da autonomia.

3. A autonomia e suas diferentes dimensões

A questão da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de línguas tem recebido atenção nas últimas décadas. Holec (1981) dá uma contribuição importante quando publica seu livro sobre autonomia e aprendizagem de línguas e, então, define a autonomia do aprendiz de línguas como “ter responsabilidade por sua própria aprendizagem” (HOLEC, 1981, p.3)

De acordo com Murrery (2014), o interesse por essa questão estava, inicialmente, na autonomia de alunos aprendendo línguas sozinho, em ambientes de aprendizagem baseados em auto acesso e através do acesso direto aos materiais na língua alvo. De acordo com o autor, a autonomia era vista como “alunos assumindo a responsabilidade pela definição de metas, seleção de material, implementação de atividades e estratégias, monitoramento do progresso e avaliação dos resultados” (MULLARY, 2014, p.5). O autor complementa que

essa ideia de autonomia como uma capacidade individual foi levada para outros contextos como, por exemplo, a sala de aula e, daí, outras dimensões da autonomia começaram a ser estudadas uma vez que ela passa a ser vista como “um construto que se desenvolve através da interdependência e colaboração no contexto social da sala de aula” (MURRAY, 2014, p.6). Temos, então, um movimento que vai de uma autonomia vista como individual para uma autonomia vista como social, ou seja, caracterizada pela interdependência entre o indivíduo e o contexto social.

Em seu livro, Murray (2014) traz diferentes capítulos de diferentes autores que estão separados em diferentes dimensões da autonomia social que envolvem as emoções (dimensão emocional), os contextos de aprendizagem como, por exemplo, os virtuais (dimensão espacial) e discursos, status socioeconômico, etc. (dimensão política).

Seguindo uma outra abordagem, Borg e Al-Busaid (2012) investigaram, entre outras questões, como os professores de um centro de línguas na Universidade de Oman entendiam a autonomia dos alunos. Os autores partem de diferentes autores (PALFREYMAN, 2003; BENSON, 1997) para destacar quatro dimensões da autonomia: a técnica que se refere ao contexto físico da aprendizagem, a psicológica que aborda os atributos mentais que vão promover a autonomia, a política que trata de questões de poder e controle e a social que discute os papéis da interação e participação social no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Em sua pesquisa, baseadas em questionários e entrevistas, os autores descobriram que a dimensão da autonomia que os professores estavam mais cientes era a psicológica, seguida pela política, técnica e, por último, a social. Assim, autonomia para esses professores implicavam mais em habilidades que os alunos precisavam desenvolver como, por exemplo, auto monitoramento e auto avaliação, e menos em habilidades como cooperação ou interação social. Os autores contrastam essa visão individualista da autonomia compartilhada pelos professores com a visão de Dam et al (1991) em que a autonomia do aluno é “a capacidade e a disposição para agir independentemente e em cooperação com outros, como uma pessoa social e responsável”. (DAM et al, 1990, p.101).

4. O estudo

Como mencionado acima, o estudo aqui descrito é um recorte de uma tese de doutorado que buscava investigar (i) como os alunos construíam a sala de aula de inglês instrumental, ou seja, suas crenças em relação ao ensino, a aprendizagem e a integração das tecnologias disponíveis dentro desse contexto e (ii) até que ponto o envolvimento dos alunos no processo de design traria à tona diferentes elementos dessa construção.

Reconhecendo a necessidade de buscar um maior protagonismo dos alunos em sala de aula, foi utilizado algumas orientações do Design Participativo (DP) na elaboração de um protótipo de um portal da web para o ensino e aprendizagem de inglês instrumental. No processo participaram alunos de inglês instrumental do curso de Ciência da Computação, a professor de inglês instrumental, a professor de engenharia de software e a pesquisadora e também professora de inglês instrumental nesse contexto.

Os dados foram coletados através de entrevista individual inicial e final com os oito alunos que aceitaram participar do processo, o registro da participação deles nas sessões de design e seus registros feitos em um diário *online*. A estrutura analítica desenhada por Benson e Lor (1999) – baseada na distinção entre concepções quantitativas e qualitativas de aprendizagem criadas por Marton et al (1997) – foi usada para analisar as concepções e crenças dos alunos e, então, para descrever a construção que eles faziam da sala de aula de inglês instrumental.

Por fim, é importante enfatizar que a motivação aqui não era somente identificar a construção feita pelos alunos, mas também identificar o valor e a complexidade dessa construção quando ela vem à tona dentro de um contexto específico.

5. As descobertas

5.1 Entrevista inicial (EI)

Das categorias identificadas na entrevista inicial, duas delas são de interesse aqui abordam a questão da autonomia.

A Categoria 4 - A heterogeneidade dos alunos em termos de proficiência em língua inglesa é um obstáculo para a aprendizagem - faz parte do grupo de cate-

gorias de crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês instrumental como vivenciado em sala de aula. Essa categoria trata do desconforto que alguns alunos (A1, A3, A4 e A8) expressaram acerca dos diferentes níveis de proficiência em língua inglesa entre os colegas de sala. Essa heterogeneidade parece criar um ambiente pouco exigente onde aqueles que sabem mais ficam esperando aqueles que sabem menos. Isso aparece nos excertos¹ abaixo dos alunos identificados como A4 e A8 ao serem questionados pela pesquisadora (PE) sobre a existência de algo que eles precisavam aprender, mas que a professora não estaria ensinando:

A4: (...) acho que vo (.) acho que o (.) é que eu (.) também (.) não sei (.) é (.) o jeito que ela tá fazendo (.) as aulas assim (.) é (.) ela tá (.) deixando os alunos perguntarem (.) e (.) tipo (.) que a sala tá meio dividida (.) né (?) alguns sabem e alguns não sabem (.) daí fica (.) a gente (.) parece que tá esperando os outros (.) né (?) entendeu (?) então (...) mas dá (.) dá pra entender sim (.) [EI_p.3]

A8: não(.) não (.) não(.) é que(.) pra(.) por mim(.) tipo(.) acho que ela [a professora] poderia pegar um pouco mais pesado pra(.) pra eu me empenhar um pouco mais e(.) é(.) pra mim seria mais isso(.) né (?) mas aí envolve aquele negócio de (.) da turma (.) um (.) dois (.) três da turma pode tá lá é (.) super empenhado (.) tá bem anos luz na frente (.) mas aí sempre tem a galera que tá bem atrás(.) [EI_p.4]

Excerto 1

A Categoria 4 parece ter relação com a Categoria 12 – Os computadores permitem aos alunos maior autonomia – e que faz parte das categorias de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de Inglês Instrumental com as tecnologias disponíveis. As crenças dentro dessa categoria foram mencionadas pelos alunos identificados como A1 e A4. A1 diz que o uso de materiais didáticos baseados em computadores pode dar a eles a oportunidade para estudos independentes dentro de um ambiente heterogêneo:

1 Códigos utilizados: (.): pausa curta; (...) pausa longa; (?) pergunta; (palavra) possível palavra usada; (...?) fala incompreensível; [] corte na transcrição;

A1: não sei se funciona tão bem quanto os(.) tipo a(.) a(.) digamos assim(.) ele é mais a parte (forte) que (.) digamos assim (.) uma aula (...?)(.) por causa que é só o aluno ali(.) não tem(.) não precisa esperar os outros(.) (?)

PE: cada um no seu ritmo(...)

A1: é(.) (...?) cada faz seu ritmo(.) se o cara é mais avançado não precisa esperar alguém(.) se o cara é mais atrasado(.) ele não é forçado a (...?) porque os outros são melhores(.) ele faz o seu ritmo e ele(...) [EI_p.15]

Excerto 2

Já quando menciona o uso da Internet, A1 fala em uma maior autonomia uma vez que ele pode ir além do conteúdo apresentado em sala e iniciar a interação:

RE: como que o computador podia tornar a aula (.) a aula de inglês diferente (?) como ele podia ser útil na aula de inglês (?) né (?)(...)

S1: ele [o aluno] pode procurar na Internet algum lugar assim que ele (.) fale alguma coisa sobre aquele assunto (.) pra ele próprio entender e pegar mais conhecimento (pegar conhecimento da área)(.) aí ele pode (...) ele pode pesquisar (.) não somente (receber) (.) ele pode pesquisar (.) ele pode (.) ele pode (puxar) a interação (.) [EI_p12/13]

Excerto 3

A Categoria 12 sugere que os alunos veem o uso dos computadores disponíveis como um meio de ir além do conteúdo oferecido em sala de aula, de individualizar a aprendizagem, de iniciar a interação quando necessária e de aprender por si mesmos. Os dados sugerem que o uso dos computadores parece ser visto, então, como um recurso para dar conta da heterogeneidade em termos de proficiência linguística, que é vista como algo negativo, presente na Categoria 4.

5.2 Sessões de Design (SD) e a Entrevista Final (EF)

A participação dos alunos nas sessões de design e a entrevista individual final ajudaram a criar um retrato mais detalhado daquele produzido pelas entrevistas iniciais. A entrevista individual final foi usada, principalmente, para esclarecer algumas questões levantadas na entrevista individual inicial e nas sessões de design.

No que trata da autonomia, e discutida acima nas Categorias 04 e 12, essa questão surge com novos contornos. Durante as sessões de design, A2 e A8 por exemplo, afirmam que, com o conteúdo da aula disponível no portal, eles poderiam iniciar sua própria aprendizagem:

A2: (..?) a próxima aula (...) já deixa disponível para o aluno dar uma lida (.) estudar (...)
[SD6_p.27]

PE: aí tem uma hora [na entrevista inicial] que você fala assim “agora não tem nem o que pesquisar nem o que fazer com a matéria de inglês” (.) o portal pode mudar isso (?)

A8: muda (.) a gente sabe que vai estar lá a matéria (.) que é um lugar que vai pesquisar (.) já é uma coisa a mais para a gente (.) né (?) [EF_p.3]

Excerto 4

É importante lembrar aqui que os alunos não tinham um material didático e as aulas eram planejadas a partir de textos escolhidos pela professora e trazido para a sala de aula. Assim, o portal poderia servir como um espaço onde os alunos pudessem se preparar com antecedência para a aula ou onde eles pudessem ter acesso ao conteúdo já visto ou a ser visto em sala de aula.

Os alunos também mencionaram que suas necessidades e dificuldades de aprendizagem iriam determinar a natureza dessa interação:

A1: como é linguagem eu acho que poderia ser (.) digamos (.) só (.) só o fórum (.) não precisa ser separado (.) tem problema de vocabulário (.) vai na hora (.) tem problema de construção (..?)
[SD5_p.9]

A6: eu ia ver o que tenho de dificuldade e iria procurar lá se tem ajuda quanto a isso (.) se eu tivesse uma dificuldade (.) vocabulário (.) eu iria procurar (.) iria direto na sessão de dicionário e ver se ia conseguir usar e aproveitar alguma coisa (.)
[EF_p.3]

Excerto 5

Assim, se a entrevista inicial sinalizou para um forma de autonomia em que cada aluno seguiria seu próprio ritmo de aprendizagem como forma de lidar com a heterogeneidade da turma, até então vista como um obstáculo para a aprendizagem, no processo de design, essa autonomia se apresenta quando os alunos falam em iniciar o processo de aprendizagem, acessando o conteúdo disponível e quando refletem sobre suas próprias necessidades e dificuldades. Entretanto, a participação dos alunos no processo de design traz uma nova dimensão da autonomia. Aparentemente pensando no portal a partir das experiências próprias de uso dos recursos da internet, os alunos desenham um portal com um fórum de discussão, com *links* para dicionários e conteúdos variados entre outros recursos. Os excertos abaixo sugerem que os alunos com níveis diferentes de proficiência poderiam trabalhar juntos na execução das tarefas, ajudar uns aos outros e resolver seus problemas de aprendizagem dentro do portal:

A6: então (.) aí você pode ir no chat (..?)[depois ficou como fórum] ta fazendo (.) um tira dúvidas como se estivesse fazendo juntos (.) o trabalho (...)

[SD2_p.13]

A3:um colega auxilia o outro (.)

[SD3_p.3]

A1:aí cada um pode (.) ah (.) fazer o comentário que quiser (.) a proposta que quiser (.) tira dúvidas (.)

[SD3_p.5]

Excerto 6

Por fim, na última sessão de design, quando a discussão trata de uma possível separação dos alunos e do conteúdo a ser acessado no portal de acordo com diferentes níveis de proficiência, A6 argumenta que essa separação, ou a classificação de um aluno como iniciante, poderia colocá-lo em uma posição inferior se comparado com os colegas e isso, conseqüentemente, iria atingir seu orgulho. Aqui a questão da heterogeneidade em termos de proficiência como

um obstáculo para aprendizagem parece se deparar com a questão de pertencimento a um determinado grupo:

A6: como analisar quem é de cada nível (?) dependendo da pessoa (.) falar assim (.) se classificar assim (.) você é iniciante (.) você fica aqui (.) você vai ter que lidar com o orgulho da pessoa (.) não é qualquer um que (...) [SD9_p.9]

Excerto 7

Na entrevista final, os alunos parecem reconhecer e aceitar que são diferentes em termos de necessidades e dificuldades de aprendizagem e que essas diferenças podem ser acomodadas no ambiente de aprendizagem sendo desenhado:

PE: você falou antes dessa questão de aprendizagem que você não tinha percebido antes e percebeu aqui (.) tem alguma coisa que você se lembre e que você possa me dar um exemplo (?)

A1: as necessidades do aluno para ele aprender (.) as dificuldades dele (.) como ampliar (.) digo (.) para quem conhece alguma coisa e quem não conhece nada (.) [EF_p.10]

PE: nesse tempo que ficamos juntos (...) teve alguma coisa que você percebeu nessas reuniões (?) sobre os alunos (...) que você não tinha percebido antes (?)

A4: tem bastante (...) por exemplo (.) que eles (...) que a gente descobriu que o que o aluno precisa para aprender (.) entendeu (?) que cada um é diferente (.) cada um tem um jeito de aprender (.) é bom porque aí você tem que fazer um site pensando em todo o tipo de aluno que tem (.) não só por exemplo (.) em você (.) né (?) [EF_p.5]

Excerto 8

Como mencionado acima, as crenças expressas pelos alunos durante as sessões de design ou durante a entrevista final levaram à revisão de algumas categorias identificadas na entrevista inicial e ao surgimento de outras categorias. No que diz respeito à autonomia, a Categoria 4 precisou ser renomeada: Categoria 4 - A heterogeneidade dos alunos em termos de proficiência linguística é um obstáculo para aprendizagem na sala de aula. A mudança se deu uma vez que

a visão da heterogeneidade como obstáculo para a aprendizagem não aparece nas sessões de design do portal. Uma nova categoria foi criada: Categoria 14 – A tecnologia dos computadores permite uma autonomia mais social. Os argumentos dos alunos que tratam do uso dos computadores como uma forma de ajudar uns aos outros e aprender uns com os outros, e que o ambiente de aprendizagem deveria atender a diferentes necessidades e dificuldades levaram à criação dessa nova categoria que enfatiza uma autonomia mais social. Consequentemente, a Categoria 12, que surgiu a partir da entrevista individual inicial, foi renomeada para Categoria 12 – A tecnologia dos computadores permitem uma autonomia mais individual.

6. Discussão

Os dados gerados a partir da entrevista inicial sugerem que os alunos expressaram a crença de que a heterogeneidade era um obstáculo para a aprendizagem de língua inglesa instrumental uma vez que isso impedia aqueles com uma proficiência linguística maior de progredir em sua aprendizagem (Excerto 1). Talvez, em função dessa crença, os alunos consideraram o uso da tecnologia disponível nesse contexto como uma forma de lidar com esse obstáculo buscando por mais autonomia: eles poderiam individualizar a aprendizagem (Excerto 2) indo além do conteúdo da sala de aula considerando seus interesses e necessidades (Excerto 3) e aprender por si mesmos. Essa necessidade de maior autonomia também aparece nos dados gerados pela participação dos alunos no processo de design e nas entrevistas finais. Os dados indicam a crença dos alunos no uso dos computadores para iniciar o processo de aprendizagem, acessando o conteúdo disponível (Excerto 4) e refletindo sobre suas próprias necessidades e dificuldades (Excerto 5).

Nos diferentes contextos – entrevista final, sessões de design e entrevista final, aparece uma dimensão da autonomia que pode ser entendida aqui como uma capacidade individual (Murray, 2014) uma vez que os alunos estão refletindo, embora em algum momento de forma negativa, sobre suas crenças que tratam da heterogeneidade e buscando maior autonomia sugerindo formas individuais de aprender. Entretanto, é interessante observar que a participação dos alunos no processo de design fez surgir naturalmente uma outra dimensão da

autonomia: a social. Borg e Al-Busaid (2012) falam em diferentes dimensões da autonomia: a técnica, a psicológica, a política e a social - essa última tratando de interação e participação social no desenvolvimento da autonomia do aluno. Dan et al (1991) falam em capacidade e disposição, cooperação com os outros e pessoas sociais e responsáveis. Essa visão da autonomia social parece se refletir nas falas dos alunos quando a heterogeneidade deixa de ser um obstáculo e é absorvida, aparentemente de forma pacífica, no design do portal (Excerto 6). Claramente os alunos parecem se sentir mais dispostos a cooperar e mais responsáveis pela sua própria aprendizagem e de seus colegas e percebem que eles são diferentes uns dos outros (Excerto 8).

Relacionado os dados aqui apresentados com Murray (2014), os dados coletados podem refletir diferentes dimensões da autonomia social caracterizada pela interdependência entre o indivíduo e o contexto social. Por exemplo, a dimensão espacial da autonomia social – o portal como um espaço de aprendizagem, parece ter promovido uma autonomia mais social quando os alunos propõem um design em que seria possível fazerem juntos o trabalho, auxiliando uns aos outros. Já a dimensão emocional e a dimensão política podem ser discutidas a partir do conflito que surgiu com a possibilidade de separar os alunos e os conteúdos, disponíveis no portal, de acordo com os diferentes níveis de proficiência. A ideia da separação trouxe à tona possíveis emoções (Excerto 7) sugeridas por A6 e que pode ser entendida como uma forma de argumentação do aluno para atender seus próprios interesses dentro do grupo.

Por fim, o DP permitiu que os alunos chegassem ao design de um ambiente de aprendizagem com objetivos, estratégias e resultados compartilhados (MULLER 2002). Os efeitos da participação dos alunos no processo de design podem ser sentidos uma vez que os alunos se tornam mais conscientes de e explicitam seus interesses, necessidades e dificuldades até então implícitos, tácitos, invisíveis (GREGORY, 2003) e que eles não sabiam como articular (SPINUZZI, 2005) ou que não tinham espaço para isso. Também possibilitou não somente maior contato com a heterogeneidade (MULLER, 2002) como possibilitou reflexões sobre essa heterogeneidade que deixou de ser vista como um obstáculo para a aprendizagem e foi integrada naturalmente ao ambiente de aprendizagem.

7. Considerações Finais

O objetivo desse trabalho era apresentar e compartilhar parte de uma tese de doutorado que investigou o uso da abordagem de design chamada de Design Participativo (DP) para ter uma visão mais contextualizada das crenças de um grupo de alunos de inglês instrumental do curso de Ciência da Computação. No recorte necessário aqui, tratamos da questão da autonomia e como ela apareceu em diferentes momentos do processo de design: a entrevista individual inicial e a participação em sessões de design e entrevista individual final.

Identificamos, na entrevista inicial, que os alunos entendiam a heterogeneidade em termos de proficiência linguística como um obstáculo para a aprendizagem. Como uma possível consequência, ao discutirem como as tecnologias disponíveis poderiam ser usadas para a aprendizagem de inglês instrumental, eles pensaram em usos que garantissem a eles maior autonomia individual em que os alunos mais proficientes poderiam seguir sem ter que esperar por aqueles que sabiam menos. A autonomia individual também surgiu nas sessões de design, entretanto, no decorrer do processo, os alunos criaram um espaço onde a heterogeneidade é aceita e eles parecem mais conscientes acerca do processo de aprendizagem e, assim, mais responsáveis pela aprendizagem um dos outros, surgindo indicadores de uma autonomia social.

Diferente da entrevista inicial que geraram dados mais abstratos, a participação dos alunos nas sessões de design tornou possível ver as crenças, inclusive as que tratam da autonomia, de forma mais articulada uma vez que surgiram em um contexto de design real. Como consequência, foi possível obter um quadro mais detalhado e completo da construção que os alunos faziam da sala de aula de inglês instrumental.

Por fim, desse estudo sugere a necessidade de explorar até que ponto a dimensão social da autonomia pode ser útil para uma maior compreensão de ambientes de aprendizagens tecnológicos e o quanto a tecnologia pode interferir na autonomia do aluno e vice versa.

Referências

- BENSON, P. e LOR, W. Conceptions of language and language learning. *System*, v. 27, p. 459-472, 1999.
- BORG, S; AL-BUSAID, S. *Learner Autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London: University of Leeds, 2012. 50 p.
- CARROLL, J.M. et al. The development of cooperation: Five years of participatory design in the Virtual School. *DIS 2000: Designing Interactive Systems*. New York: ACM, p. 239-251, 2000.
- DAM, L. et al. Towards a definition of autonomy. In: TREBBI, T. (Ed.). *Third Nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom*. Bergen: University of Bergen, p. 102-103, 1990.
- EHN, P. Scandinavian Design: On Participation and Skill. In: ADLER, P.S.; WINOGRAD, T.A. (Eds.). *Usability: turning technologies into tools*. New York: Oxford University Press, p. 96-132, 1992.
- GREGORY, J. Scandinavian Approaches to Participatory Design. *International Journal of Engineering Education*, v.19, n. 1, p. 62-74, 2003.
- HINOSTROZA, J.E.; MELLAR, H.G. Pedagogy embedded in educational software design: report of a case study. *Computer and Education*, v. 37, n. 1, p. 27-40, 2001.
- HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981, 64 p.
- KÖNINGS, K. D.; SEIDEL, T.; MERRIËNBOER, J. J.G. Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, v.42, no.1, 2014.
- MARTON, F.; WATKINS, D; TANG, C. Discontinuities and Continuities in the Experience of Learning: and interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, v. 7, n. 1, p. 21-58, 1997.
- MURRAY, G. Introduction. In: MURRAY, G. (Ed.) *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. London, UK: Palgrave Macmillan, p. 3-10, 2014.
- PAIZAN, D. C. Using participative design of educational technology to investigate student's beliefs about learning English as a foreign language. Tese (Doutorado em Educação e Tecnologia) – Institute of Education, University of London, 2014. 205 f.
- PORTUGAL, C.; COUTO, R. Design e Situações de Ensino e Aprendizagem. *Estudos em Design*, v.18, n. 1, 2010.
- SPINUZZI, C. The Methodology of Participatory Design. *Technical Communication*, v. 52, n. 2, p. 163-174, 2005.

TRIANTAFYLLAKOS, G.N.; PALAIGEORGIOU, G.E.; TSOUKALAS, I.A. We!Design: A student-centred participatory methodology for the design of educational applications. *British Journal of Educational Technology*, v. 39, n. 1, p. 125-139, 2008.

TRIANTAFYLLAKOS, G.N.; PALAIGEORGIOU, G.E.; TSOUKALAS, I.A. Designing educational software with students through collaborative design games: The We!Design&Play framework. *Computers & Education*, n. 56, p. 227-242, 2011.

WILLIAMS, A. Assessing Prototypes' Role in Design. *SIGDOC'2002*, p. 248-257, 2002.

Sobre a autora

Delfina Cristina Paizan - Doutorado em Educação e Tecnologia pelo Instituto de Educação –Universidade de Londres (2014), mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), Especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Maringá (1999) e graduação em Letras pela Fundação Faculdade de Ciências e Letras de Mandaguari (1988). É professora da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Foz do Iguaçu - PR desde 1998 e atualmente é professora adjunta e membro do colegiado do curso de Letras Português-Inglês. Trabalha com as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa. Coordenada o grupo de pesquisa 'Tecnologia no uso, no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras'. E-mail para contato: dpaizan@yahoo.co.uk

Análise do protagonismo discente na agência de conteúdo experimental "Senac em Movimento" à luz das Literacias de Mídia e Informação (MIL)

Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti
Nelson José Urssi

Introdução

O número da população conectada tem aumentado em todo o mundo. No Brasil, há 42,1 milhões de domicílios com acesso à Internet, o equivalente a 61% do total, conforme dados da TIC Domicílios 2017¹, pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), realizada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Esse montante revela um crescimento de 10% do número de domicílios com acesso à internet ao longo das três últimas edições da pesquisa, que foi de 54% em 2016 e 51% em 2015.

1 Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Em relação à classe social, a pesquisa TIC Domicílios 2017 revela que 99% da classe A possui acesso à Internet, 93% da classe B, 69% da classe C e 30% da classe D. Embora ainda haja uma considerável diferença entre a proporção de domicílios com acesso à rede segundo a classe social, é possível afirmar que, de modo geral, o aumento da conexão tem delineado diferentes contornos em termos de acesso ao conhecimento, participação na rede e interação entre os usuários.

A mudança de comportamento da população conectada é debatida por Castells (2003), Jenkins (2009), Lévy (1999), Shirky (2011) e Tapscott (2010), de modo a considerar as implicações do uso dos dispositivos digitais na vida cotidiana. Cada um desses autores possui um ponto de vista particular, no entanto é partilhada a visão de que o advento e a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm fomentado a modificação de uma série de aspectos que permeiam a sociedade contemporânea.

Por exemplo, Lévy (1999) identifica a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva como os princípios que orientaram o crescimento do ciberespaço. Sob essa perspectiva, é fundamental reconhecer que a interconexão promove uma alteração nas noções de canal e rede, para a compreensão de um espaço envolvente, interativo de telepresença generalizada. Isto é, “a interconexão tece um universal por contato” (p. 127). Já as comunidades virtuais prolongam o princípio da interconexão ao estabelecer agrupamentos de cooperação e troca pautados em afinidades de interesses e conhecimentos. A reboque, o terceiro princípio trata de reunir saberes e sinergias para atingir uma inteligência coletiva, sob um processo potencialmente mais rápido e criativo do que ocorre nos coletivos regidos por filiações institucionais e/ou definidos por proximidades geográficas. Muito embora este princípio pareça factível, o autor reconhece que “a inteligência coletiva constitui mais um campo de problemas do que uma solução” (p. 131).

Assim como Lévy (1999), Castells (2003) lança um olhar para questões que figuraram na origem da criação e da configuração da rede ao afirmar que a Internet é uma criação cultural. A partir daí, o autor caracteriza a cultura da Internet por uma estrutura com quatro camadas, grosso modo: cultura tecno-

meritocrática – incorpora normas e costumes a redes de cooperação voltadas a projetos tecnológicos; cultura hacker – emergiu das redes de programadores de computador que interagem on-line para colaborar em projetos autonomamente definidos de programação criativa (Lévy *apud* Castells, 2003); cultura comunitária virtual – faz da Internet um meio de integração social seletiva e de integração simbólica; e cultura empresarial – difunde práticas da Internet como meio de ganhar dinheiro.

Segundo Castells (2003), o vínculo entre essas expressões culturais e o desenvolvimento tecnológico da Internet é a abertura do código-fonte do software. Desse modo, torna-se possível a cooperação e a livre circulação de conhecimento técnico. É justamente essa cooperação que possibilita a inteligência coletiva, levando-se em conta a observação de Jenkins (2009) sobre a consolidação depender do processo social de aquisição do conhecimento de maneira dinâmica e participativa, testando e reafirmando os laços do grupo social.

Inclusive, Jenkins menciona a distinção feita por Lévy entre “conhecimento compartilhado – informações tidas como verdadeiras e conhecidas pelo grupo inteiro – e inteligência coletiva – a soma total de informações retidas individualmente pelos membros do grupo” (p. 57) e considera que aquele autor não aborda completamente a escala em que as comunidades de conhecimento conseguem operar.

É nesse contexto de reconhecer a interconexão, as comunidades virtuais, a inteligência coletiva e as camadas da cultura da Internet como aspectos que constituem o processo comunicacional em rede que emerge a reflexão sobre a participação dos indivíduos, cada vez mais conectados.

Em toda parte e em todos os níveis, o termo “participação” emergiu como um conceito dominante, embora cercado de expectativas conflitantes. As corporações imaginam a participação como algo que podem iniciar e parar, canalizar e redirecionar, transformar em mercadoria e vender. As proibicionistas estão tentando impedir a participação não autorizada; as cooperativistas estão tentando conquistar para si os criadores alternativos. Os consumidores, por outro lado, estão reivindicando o direito de participar da cultura, sob suas próprias condições, quando e onde desejarem.

Esse consumidor, mais poderosos, enfrenta uma série de batalhas para preservar e expandir seu direito de participar. (JENKINS, 2009, p. 236)

É interessante observar a complexidade em relação ao termo “participação” exposta por Jenkins (2009), pois ao mesmo tempo em que se torna possível participar, há “atores em rede” (LATOURETTE, 2012) com interesses diversos. As corporações, sejam elas proibicionistas ou cooperativistas, buscam exercer domínio sobre a participação dos consumidores, os quais procuram garantir seus direitos de participação. Soma-se a essa complexidade o debate sobre o pano de fundo no qual figuram corporações e consumidores no contexto comunicacional: a mídia.

Sobre essa questão, de debater o significado do termo “mídia”, Shirky (2011) justapõe uma noção mais direta e relativamente neutra de mídia como camada intermediária em qualquer meio de comunicação (telefone celular, por exemplo) e outra na qual a mídia se refere a um conjunto de negócios, que engloba desde jornais até a televisão, com um funcionamento específico para produzir material e ganhar dinheiro. O autor pontua a necessidade de reconhecer que a forma como os indivíduos consomem, produzem e compartilham conteúdos, bem como se conectam uns aos outros, está transformando o conceito de mídia. Aliás, para Shirky (2011), a mídia é o tecido conjuntivo da sociedade.

Nesse ambiente permeado pelas TIC, no qual ocorre um afastamento da noção exclusivista de negócios das corporações proibicionistas ou cooperativistas e, concomitantemente, uma aproximação da noção de participação dos consumidores a partir da acessibilidade dos dispositivos midiáticos digitais, floresce a necessidade de reconhecer a atuação dos consumidores como *prosumers*. Resultante da aglutinação entre produtor (*producer*) e consumidor (*consumer*), a noção do termo *prosumer* começou a ser discutida por McLuhan e Nevitt (1972), sendo oficialmente cunhado por Alvin Toffler (1980).

Com os avanços das TIC, a noção de *prosumer* foi revisitada por diversos autores entre os quais se destaca Tapscott, que abordou a questão em seu livro “Economia Digital”, de 1995. Segundo o autor, a ideia por trás do conceito foi sempre a de que a tecnologia permitiria a fundição entre emissor e produtor. Na obra “A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a

internet estão mudando tudo, das empresas ao governo”² Tapscott dedica um capítulo – o capítulo 7, intitulado “Os consumidores da Geração Internet: redes de influência e a revolução dos *prosumers*” – para abordar o tema.

O fenômeno dos *prosumers* é, em grande parte, a manifestação de comunidades baseadas em interesses comuns que trabalham juntas para resolver um problema ou aprimorar um produto ou serviço. Hoje, temos as tecnologias de colaboração e comunicação em massa que permitem que esses grupos atuem e floresçam. Se uma modificação for suficientemente boa, outras pessoas vão querer – e o inovador se tornará um *prosumer* da noite para o dia. Com a chegada da Internet 2.0, blogs, wikis e ferramentas menos alardeadas, como softwares baratos de edição de vídeo e ferramentas de interface mais simples, estão aumentando as oportunidades de atuação dos *prosumers*. À medida que as ferramentas disponíveis para os consumidores se tornam cada vez mais semelhantes às de uso “profissional”, qualquer pessoa que tenha habilidade e interesse pode usá-las para criar uma nova ideia, serviço ou objeto. Graças à democratização da tecnologia, as ferramentas não apenas existem, mas estão acessíveis a todos. (TAPSCOTT, 2010, p. 252)

Assim, é possível afirmar que o termo *prosumer*, cujo gérmen data da década de 70, teve sua reconfiguração ao longo do tempo atrelada aos avanços das TIC. Mais recentemente, a ideia do indivíduo como produtor e consumidor tem encontrado terreno fértil com o aumento do acesso à Internet no Brasil e no mundo. Para o exercício de produção e de consumo, é necessário que se tenha um conjunto de conhecimentos, habilidades e aptidões. Jenkins (2009), por exemplo, traça um paralelo entre um letrado para a leitura/escrita e para a mídia e afirma que o sujeito não pode ser considerado letrado para as mídias se não sabe se expressar, apenas consumir. Considerando a disseminação das TIC e a reconfiguração da mídia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) vem desenvolvendo relatórios, recomendações, documentos, entre outros, que acabaram por culminar na proposição das Lite-

2 Título original em inglês *Grown Up Digital*.

racias de Mídia e Informação (*Media and Information Literacy - MIL*)³, conforme será apresentado no item a seguir.

As Literacias de Mídia e Informação (MIL) e o protagonismo juvenil

Como visto anteriormente, o aumento do número de domicílios com acesso à Internet, a disseminação das TIC e a reconfiguração da noção de mídia têm promovido mudanças em relação às oportunidades de participação dos *prosumers*. No entanto, para que a população conectada tenha condições de produzir, e não somente consumir, é vital que os indivíduos possam atuar como protagonistas e se engajar como cidadãos.

Com esse enfoque, a UNESCO abarca no contexto das MIL todas as formas de mídia e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e Internet, tradicionalmente vistos como campos distintos, e busca consolidar um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Segundo a UNESCO, as MIL podem ser compreendidas da seguinte maneira:

(...) um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais. (2016, p. 29)

A partir dessa noção de que as MIL empoderam os cidadãos, vale considerar que a Matriz de Competências das MIL fornece informações detalhadas e avalia tanto as competências individuais quanto as institucionais. Tal Matriz é composta por cinco elementos: componentes MIL, assuntos MIL, competências, critérios de desempenho e níveis de proficiência.

No total, são três componentes de MIL (2016, p. 57): componente 1 - acesso: reconhecer a demanda, ser capaz de procurar, acessar e recuperar informações e conteúdos midiáticos; componente 2 - avaliação: compreensão, avaliação e

3 *Media and Information Literacy* foi traduzido como alfabetização midiática e informacional (AMI) nas publicações da UNESCO.

aferição das informações e mídia; componente 3 - criação: criação, utilização e monitoramento das informações e conteúdos midiáticos. Juntamente com os três componentes de MIL figuram 12 competências principais⁴, que habilitam o indivíduo a lidar com diferentes provedores de mídia e informação.

A Matriz de Competências das MIL estabelece parâmetros para compreender e estimular a maior participação dos cidadãos na sociedade, o que promove o potencial democrático das agências de socialização tanto em ambientes de educação formal como não formal. Com foco nos ambientes de educação formal, é fundamental reconhecer a importância da escola como “área de intervenção”, uma espécie de ponte lançada entre o sujeito e o mundo da mídia. Ainda que o termo “intervenção”, em sua polissemia de sentidos, possa ser interpretado de diversas maneiras, cabe aqui interpretá-lo como o “novo”, conforme sugere Soares:

Nesta linha, pode ser incluído todo o esforço dos gestores e dos docentes no sentido de implementar projetos comunicativos com especificidades próprias, que emprestam razões para o aluno gostar da formação recebida, criando nele o desejo de vê-la difundida e multiplicada. (2011, p. 49)

A escola como espaço de intervenção torna-se, portanto, um ambiente no qual diversos projetos podem vir a incentivar o aprendizado em relação ao uso crítico da mídia na leitura, escrita, compartilhamento e circulação de conteúdos. Com o enfoque de promover as MIL na educação básica, escolas têm promovido mudanças, principalmente no que se refere ao currículo para formação de professores. Na educação superior, instituições de ensino superior (IES) têm fomentado projetos em prol do protagonismo juvenil, tal como ocorre no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Administração Regional no Estado de São Paulo (Senac São Paulo). Em 2017, foi iniciado o Projeto de Extensão “Senac em Movimento” no Centro Universitário Senac – Santo Amaro.

4 Para mais informações: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246398POR.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

A experiência da agência de conteúdo “Senac em Movimento” no Centro Universitário Senac – Santo Amaro

No contexto dos cursos da Área 1, que engloba Design, Arquitetura, Moda, Comunicação e Artes, foi realizado o Projeto de Extensão "Rede Catraca Livre Senac", fruto da parceria entre o Centro Universitário Senac – Santo Amaro e o Catraca Livre⁵, plataforma idealizada pelo jornalista Gilberto Dimenstein que divulga cultura e oportunidades gratuitas ou a preço popular nos mais variados serviços em São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

O projeto foi iniciado em maio de 2014 com a divulgação do Edital 023/2014 – Seleção de Participantes para a Rede Catraca Livre, por meio do qual a diretoria da Pós-graduação e Extensão do Centro Universitário Senac tornava pública a abertura das inscrições para ingresso no Projeto de Extensão "Rede Catraca Livre Senac". O primeiro edital disponibilizava 32 vagas para os estudantes regularmente matriculados em algum curso das áreas de Comunicações e Artes ou de Design e Arquitetura do Centro Universitário Senac.

Com o objetivo de revelar personagens, tendências e projetos que inspirassem soluções comunitárias inovadoras, sustentáveis e inclusivas, os alunos atuaram na produção de texto, em atividades presenciais e remotas, para a seção Senac disponível na plataforma Rede Catraca Livre. A experiência foi positiva, de tal sorte que em abril de 2015 foi divulgado o edital 021/2015 - Projeto de Extensão "Rede Catraca Livre", por meio do qual a Reitoria do Centro Universitário Senac tornava pública, mais uma vez, a abertura das inscrições para ingresso no mesmo projeto.

Embora o projeto contasse com o envolvimento dos alunos na produção de conteúdo e dos docentes na formação e orientação da equipe, a iniciativa foi encerrada em meados do ano de 2016. Com o término das atividades, percebeu-se a necessidade de realizar ações estratégicas que desenvolvessem as habilidades dos alunos em termos de produção de material multimídia.

5 Para mais informações: <<https://catracalivre.com.br/brasil/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

Vale considerar que, em paralelo ao surgimento da Rede Catraca Livre, no final do ano de 2014, foi realizada a divulgação de trabalhos discentes dos cursos de graduação de Comunicação e Artes e Design e Arquitetura do Centro Universitário Senac – Santo Amaro. Os trabalhos apresentados foram desenvolvidos no segundo semestre daquele ano em disciplinas e oficinas ligadas aos cursos Bacharelado em Audiovisual, Design, Fotografia, Produção Multimídia, e Publicidade e Propaganda. A exposição contou com 50 trabalhos e o resultado da mostra foi o reconhecimento da qualidade das produções.

A realização da mostra dos 50 trabalhos discentes em 2014 e do projeto Rede Catraca Livre de 2014 a 2016 resultou em um projeto dedicado à formação de alunos por meio de atividades extracurriculares, buscando o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao cotidiano de uma agência interdisciplinar na área da comunicação/artes.

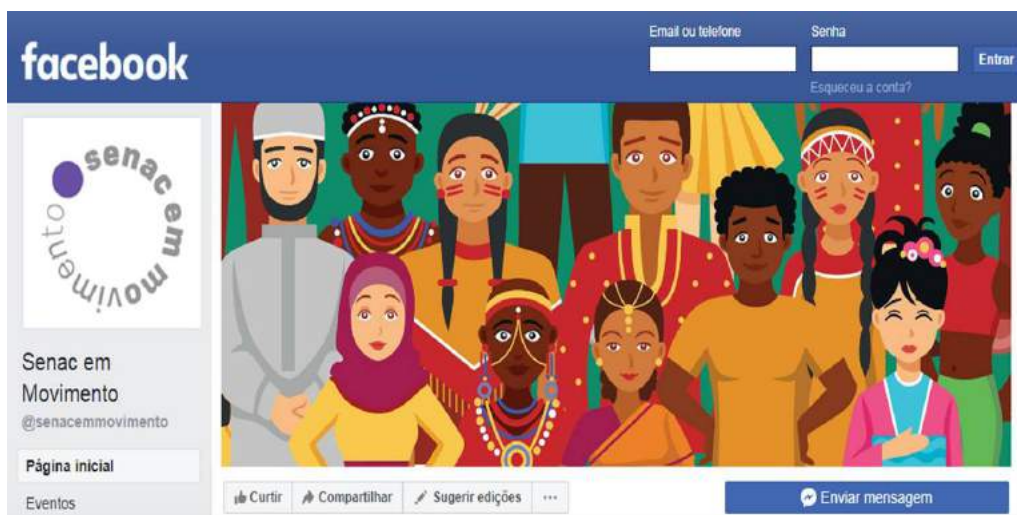
Dessa forma, em fevereiro de 2017 foi divulgado o Edital Nº 008/2017 - Projeto Senac em Movimento: uma Agência de Conteúdo, que tornava pública a abertura das inscrições no processo de seleção para participação no Projeto de Extensão “Senac em Movimento”, de acordo com as normas dispostas na Resolução Senac nº 17, de 21 de agosto de 2015. O Projeto “Senac em Movimento” buscava criar no Centro Universitário Senac – Campus Santo Amaro um núcleo de divulgação de conteúdo, informes, notícias, produções e entretenimento produzidos no universo acadêmico institucional.

Ao final do processo seletivo, foram classificados 18 alunos dos cursos Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Bacharelado em Design de Moda – Estilismo, Bacharelado em Design Gráfico, Bacharelado em Publicidade e Propaganda, Bacharelado em Relações Internacionais, Tecnologia em Eventos, Tecnologia em Gastronomia e Tecnologia em Produção Multimídia. Além dos alunos, foram alocados três professores no projeto, sendo dois coordenadores de curso (Bacharelado em Design Gráfico e Tecnologia em Produção Multimídia) e uma professora que ministrava disciplinas ligadas à redação publicitária e produção textual e que havia participado do projeto Rede Catraca Livre.

Os alunos realizaram pesquisas com vistas a identificar quais seriam as plataformas mais indicadas para divulgar os conteúdos produzidos e, assim, dialogar com a comunidade acadêmica do Senac. Chegou-se à conclusão de que o pro-

vedor de mídia e informação mais estratégico era o Facebook. Então, em maio de 2017, foi criada a página do “Senac em Movimento” (@senacemmovimento)⁶ no Facebook.

Figura 1: Página do Senac em Movimento no Facebook



Fonte: <https://www.facebook.com/senacemmovimento/>.

Considerando o aumento do número de atividades desenvolvidas pela agência de conteúdo experimental, em agosto de 2017 a coordenadora do Bacharelado em Publicidade e Propaganda passou a integrar a equipe. Sua participação foi acompanhada de treinamentos para os participantes, com foco em estratégias de comunicação e em fluxo de postagem. Em setembro daquele mesmo ano, foi divulgado o Edital nº 058/2017 – Projeto Senac em Movimento: uma Agência de Conteúdo com o objetivo de oferecer novas vagas e ampliar o projeto, com a agência no âmbito do Campus Santo Amaro e a colaboração de profissionais e alunos do Campus Águas de São Pedro e Campus Campos do Jordão. No total, foram aprovados nove alunos no segundo edital.

O engajamento discente e docente em atividades de elaboração de textos, imagens, vídeos, memes e demais conteúdos de mídia e informação acabou por

6 Disponível em: <<https://www.facebook.com/senacemmovimento/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

consolidar a agência de conteúdo como uma “área de intervenção”, conforme sugere Soares (2011). Sob essa perspectiva, cabe a análise das atividades de divulgação na página @senacemmovimento no Facebook e o exame do protagonismo dos jovens estudantes como agentes comunicativos. Seguem abaixo algumas considerações acerca dessa produção, segundo os posts publicados ao longo do ano de 2017 e os relatórios parciais dos alunos participantes.

Análise das atividades na página do Facebook @senacemmovimento e das impressões dos alunos participantes da agência de conteúdo

A página da agência de conteúdo experimental “Senac em Movimento” foi o ambiente criado pelos alunos participantes do projeto para divulgar a produção da equipe. As atividades na página foram avaliadas em cada um dos meses de 2017 em termos de número de posts, atualização da foto do perfil e da foto da capa, conteúdo produzido pela equipe e conteúdo compartilhado, proveniente de páginas de docentes e órgãos da própria instituição, por exemplo, da página do Centro Universitário Senac - Santo Amaro (@universitariosantoamaro)⁷. A partir desses indicativos, foi elaborado o quadro abaixo.

Figura 2 – Quadro com dados referentes às atividades na página @senacemmovimento em 2017

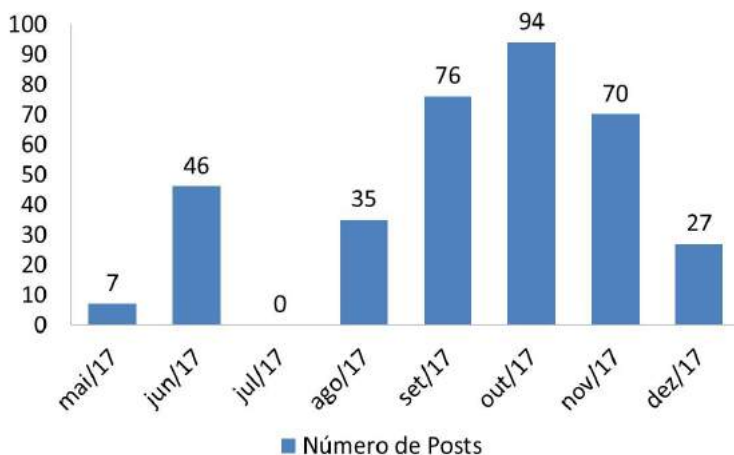
	Número de posts publicados	Atualização da foto de perfil e da foto da capa	Nº de posts com conteúdo próprio	Número de posts compartilhados
Maio	7	2	3	2
Junho	46	0	10	36
Julho	0	0	0	0
Agosto	35	0	31	4
Setembro	76	0	64	12
Outubro	94	0	72	22
Novembro	70	0	66	4
Dezembro	27	0	27	0
Total	355	2	273	80

Fonte: quadro criado pelos autores.

7 Disponível em: <<https://www.facebook.com/universitariosantoamaro/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

Em termos de quantidade, é possível verificar que foram divulgados 355 posts em 2017 e a produção de conteúdo variou ao longo dos meses. Segue abaixo o gráfico com a distribuição do número de posts por mês.

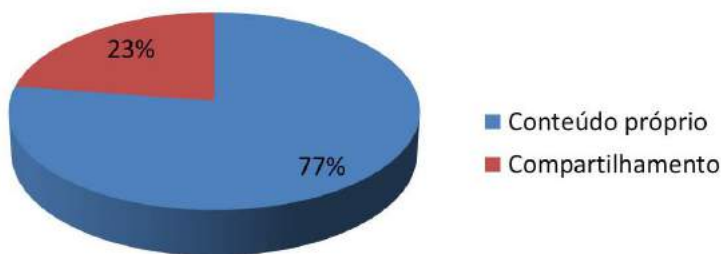
Figura 3 – Gráfico da distribuição do número de posts publicados por mês em 2017



Fonte: gráfico criado pelos autores.

Acredita-se que tal variação se deve a dois fatores: as atividades do calendário acadêmico e o perfil dos alunos ingressantes no projeto. Do ponto de vista do calendário, é possível verificar que não houve nenhuma publicação no mês de julho, período de férias escolares. Isso significa que a equipe não esteve no campus para cobertura de alguma possível ação, tampouco preparou conteúdos para divulgação programada.

A foto do perfil e a foto da capa foram inseridas na criação da página @senacemmovimento e mantidas ao longo do ano. Também é possível visualizar graficamente a porcentagem de conteúdo produzido pela equipe e de conteúdo compartilhado, conforme a figura 4.

Figura 4 – Gráfico referente à autoria dos posts publicados em 2017

Fonte: gráfico criado pelos autores.

Em termos de autoria, 77% dos posts referem-se à produção da equipe e somente 23% ao compartilhamento de páginas parceiras. Sob esse enfoque, é interessante observar que os alunos participantes tiveram condições de desenvolver os conteúdos, exercitando a criação com diferentes formatos e linguagens.

Somam-se aos dados baseados na avaliação dos posts da página @senacem-movimento as impressões gerais dos alunos participantes, segundo a análise qualitativa das respostas dissertativas nos relatórios parciais entregues para os docentes ao final do ciclo de seis meses, período de duração de cada edital.

A partir da leitura dos relatórios de todos os 18 alunos participantes do primeiro ciclo, destacam-se três aspectos principais: a definição de conteúdos que seriam alvo de atenção da equipe, a cobertura de atividades no próprio campus e a produção de vídeo/foto/meme.

Em geral, as pautas trabalhadas na agência são provenientes da coleta de dados da equipe, docentes e discentes, que participam de reuniões e atividades que acabam por gerar temas e assuntos estratégicos para divulgação. Após alguns meses de criação da agência, percebeu-se a necessidade de diálogo com diferentes esferas do Senac. Para tanto, foi criado um e-mail⁸, que também passou a receber sugestões de pautas. Os alunos participantes declararam terem sentido dificuldade na definição de pautas a serem tratadas ou não pela agência e, principalmente, terem aprendido por meio do diálogo com os demais colegas

8 O endereço de e-mail é: senac.movimento@gmail.com.

a identificar o que poderia ser de interesse da comunidade frequentadora do campus Centro Universitário Senac – Santo Amaro.

Em relação à cobertura, a maior parte dos alunos pontuou a necessidade de participação em atividades no campus para coleta de dados, o que revelou a importância do contato *in loco* com o fato. A experiência de participação foi descrita por muitos como algo rico, mas desafiador, uma vez que exigiu um conhecimento em termos de apuração.

Por fim, consta com frequência nos relatórios parciais a questão da produção de vídeo/foto/meme, já que a equipe da agência percebeu que posts nos quais havia somente texto não apresentavam bons resultados em termos de engajamento do público, pois não obtinham curtidas, comentários ou compartilhamentos. Diante dessa constatação, os alunos passaram a desenvolver atividades de produção de vídeo/foto/meme, destacando o uso dos softwares Adobe Premiere Pro⁹ e Adobe Photoshop¹⁰.

Considerações finais

O aumento do número de domicílios com acesso à Internet, a disseminação das TIC e a reconfiguração da noção de mídia têm promovido mudanças no comportamento da população conectada. No contexto da interconexão, das comunidades virtuais, da inteligência coletiva e das camadas culturais da Internet constitui-se um processo comunicacional em rede no qual se debate a participação dos indivíduos e sua capacidade de atuar como *prosumer*, consumindo e, principalmente, produzindo conteúdos.

No âmbito da educação formal, emergem projetos voltados ao exercício da produção, tal como ocorre no Centro Universitário Senac – Santo Amaro. O projeto de extensão da agência de conteúdo experimental "Senac em Movimento", cujo edital foi lançado em fevereiro de 2017, é uma iniciativa que congrega discentes e docentes em torno da produção de material multimídia. Em maio da-

9 Adobe Premiere Pro é um software desenvolvido pela Adobe para editar vídeos profissionais.

10 Adobe Photoshop é um software desenvolvido pela Adobe para editar imagens profissionais.

quele ano, foi criada a página da agência @senacemmovimento no Facebook, o que representou a abertura de uma plataforma para divulgação de conteúdo relacionado à instituição e diálogo com o público.

Por meio da análise das atividades na página @senacemmovimento no ano de 2017 e dos relatórios parciais de 18 alunos participantes do primeiro edital, é possível observar a publicação de mais de 350 posts, dos quais 77% foram desenvolvidos pela própria equipe, contra somente 23% de compartilhamento de conteúdo de páginas parceiras. Segundo os próprios alunos, destacaram-se as atividades de definição de pautas, a cobertura de atividades no próprio campus e a produção de vídeo/foto/meme. Tais aspectos revelam que os alunos tiveram que lidar com os três componentes de MIL: acesso, avaliação e criação.

Considerando o estímulo ao protagonismo juvenil, por meio de atitude criativa voltada à produção, acredita-se que o projeto de extensão esteja mais atrelado ao terceiro componente, o da criação. Tal componente é justamente o que compreende a atividade de "participação como cidadãos ativos em atividades públicas sociais" e habilita o indivíduo na competência em MIL de, entre outras competências, "engajar-se com provedores de mídia e informação para autoexpressão, diálogo intercultural e participação democrática, usando vários meios de forma ética, eficaz e eficiente" (2016, p. 59).

Referências

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social*. Salvador: Edufba, 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall; NEVITT, Barrington. *Take Today: The Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace, 1972.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony. D. The Prosumers. In: *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York: Penguin Books, 2007.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Trad. João Távora. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

UNESCO. *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País*. Brasília: UNESCO, Cetic.br/Nic.br, 2016.

Sobre os autores

Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti - Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2017). Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). Coordenadora do Bacharelado em Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Senac - Santo Amaro e da Pós-graduação em Gestão da Comunicação em Mídias Digitais do Senac Lapa Scipião. Pesquisadora Associada do Observatório da Cultura Digital do Núcleo de Pesquisa para Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação - Escola do Futuro - USP. Pesquisadora filiada à Associação Brasileira dos Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação - ABPEducom. E-mail: fabianagrieco@usp.br

Nelson José Urssi - Doutor em Design e Arquitetura pela FAUUSP (2017), Mestre em Comunicação e Artes pela ECA/USP (2006) e Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela PUC Campinas (1986). É professor de graduação e pós-graduação no Centro Universitário Senac e Instituto Europeo di Design (IED). Coordena o Bacharelado em Design Gráfico no Centro Universitário Senac - Santo Amaro. Integrante dos grupos de pesquisa UrbX - mídias e design nas experiências do ambiente urbano e Cidade Conectada no Centro Universitário Senac e dos grupos Cidadania em rede no Brasil: aplicativos, serviços e práticas colaborativas online voltados ao social e à qualidade de vida e Processos de design, linguagem e inovação para a cidade no LabVisual FAU/USP. E-mail: nelsonurssi@gmail.com

De jovem para jovem – a experiência de universitários na implantação de rádios em escolas públicas no interior de São Paulo

Ioná Piva Rangel
Maria Elisabete Rabello

Este estudo tem a finalidade de apresentar um projeto interdisciplinar aplicado por graduandos do curso de Rádio e TV, de implantação de rádios internas em escolas públicas, no município de Cachoeira Paulista-SP, com base nos preceitos da Educomunicação. Universitários rompem os limites da sala de aula, assumem um protagonismo educacional e transmitem os conteúdos aprendidos aos adolescentes.

Considerando o rádio como um meio de comunicação popular e acessível que apresenta em sua história grande capacidade para disseminar a educação, e o Ensino Médio um período de evasão escolar em que jovens, em sua maioria, estão voltados à busca pelo primeiro emprego e desinteressados nas disciplinas do currículo escolar; a chegada de uma rádio escola traz um novo olhar para o cotidiano, possibilitando a discussão de temas como bullying, preconceito, dro-

gas, conflitos familiares e futuro profissional, entre outros, além de transmitir informações da escola para os seus públicos internos, integrando professores, alunos e funcionários. Os futuros radialistas, por sua vez, têm a oportunidade de ensinar aos alunos como montar uma rádio, por meio de oficinas de texto radiofônico, de locução, de elaboração de laudas, de edição, cumprindo o papel extensionista, um dos pilares da educação universitária.

Objetivou-se estimular os universitários a praticar os conceitos aprendidos em teorias sobre o rádio e colocá-los a frente de um desafio social de levar conhecimento a outros jovens estudantes, ampliando os horizontes do conhecimento por meio do rádio, uma mídia antiga que ainda desperta interesse e paixão numa geração conectada e contemporânea. A democratização da comunicação nos ambientes educativos é de fundamental importância para que a escola atinja seus objetivos educacionais e para que os alunos aprendam a se posicionar e a conviver e respeitar o outro. Para tanto, os universitários realizaram levantamentos bibliográficos de autores da área e pesquisaram experiências semelhantes desenvolvidas em diversas escolas do país, munindo-se de conhecimento para apresentar o tema e a proposta da rádio na escola aos jovens do Ensino Médio.

Desse modo, observou-se maior entendimento dos universitários a respeito da Educomunicação e quanto ao papel que desempenha a mídia sonora, rádio, suas funções e aplicabilidade, como instrumento valioso na busca por melhorias nas relações de comunicação na escola, contribuindo para alargar os horizontes de estudantes do Ensino Médio que vivem situações de vulnerabilidade e falta de perspectiva. Assim, pode-se concluir que a Educomunicação aproxima conhecimento e realidade, teoria e práxis, e também atende imediatamente às necessidades de escolas públicas ao melhorar sua comunicação e possibilitar que os estudantes despertem seus talentos para a área do rádio.

Função Social do Rádio

O rádio é o meio de comunicação efêmero e presente na maioria dos lares brasileiros. Dados da Pesquisa de Mídia 2016¹, encomendada pela Secretaria de

1 Disponível em [www. http://pesquisademidia.gov.br](http://pesquisademidia.gov.br). Acessado em 13.out.2018.

Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) e realizada pelo IBOPE, com o intuito de conhecer os hábitos de consumo de mídia da população brasileira, mostram que 63% da população brasileira escuta rádio por aparelhos tradicionais contra 17% que preferem ouvir pelo celular. Já os que ouvem rádio no carro somam ao todo 14%, no computador 2%, aparelhos de MP3 somam 4% e não sabe ou não respondeu somam 1%.

Trata-se de um instrumento de comunicação barato, rápido em que a mensagem pode ser difundida em instantes para milhões. Torna-se ainda mais importante em sociedades desiguais, onde o índice de analfabetos é grande contrastando com cidades evoluídas economicamente em que a vida agitada das pessoas exige informação atualizada a todo instante.

“O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo; o guia dosãos, desde que realizem com espírito altruísta e elevado”. (Roquette Pinto apud FERRARETO, 2001, p. 97).

Entre as características do rádio destacam-se, segundo (Ferrareto, 2001): portabilidade, consumo paralelo a outras atividades, proximidade, instantaneidade, fonte de lazer e informação.

Referente a função social, o rádio promove atividades educativas, culturais, artísticas e informativas além de responder com rapidez às necessidades da sociedade, mobilizando a população e valorizando a cidadania. “ O rádio acelera a disseminação das informações em curto espaço de tempo, subsidiando a sociedade, os grupos e indivíduos em dada formação cultural” (BARBOSA FILHO, 2003, p. 47).

Em uma sociedade conectada, o rádio passa por um processo de reinvenção na busca de novas audiências e valorização de suas características básicas, reformulando formatos e investindo nas plataformas digitais. A juventude passa a ter um novo olhar sobre o rádio.

O jovem de hoje faz parte de uma geração que cresceu com o computador e com a internet. Logo, imaginar qualquer tipo de relação sem o

intermédio dessa ferramenta é algo praticamente impossível. Ignorar tais fatos é dar às costas a um futuro que já está presente. (CARDOSO;ROCHA, 2011, p.183).

O rádio associado a educação e ao aprendizado para um jovem no contexto atual serão abordados nos itens a seguir.

Educomunicação: pelo diálogo e formação crítica do cidadão

Educação e comunicação não se encontram em áreas opostas, distantes uma da outra, e até mesmo concorrentes entre si como podem pensar alguns educadores e comunicadores. A educação não existe sem a comunicação e esta pode ter caráter educativo, como de fato tem em grande parte de suas manifestações.

Inúmeros estudos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos sobre a Comunicação Educativa, que, para Kaplún, seria “uma leitura da Pedagogia a partir da Comunicação e uma leitura da Comunicação a partir da Pedagogia”. (KLAPÚN, 1999, p.68).

Para o autor, a comunicação não pode ser considerada apenas como um instrumento midiático e tecnológico, mas como um componente pedagógico. A forte presença dos meios de comunicação de massa na vida de todas as pessoas reforça a tese de que não é possível fazer educação sem considerar essa presença e os efeitos desses meios.

Os estudos das relações entre Educação e Comunicação, sendo cada uma tradicionalmente considerada um campo específico, levaram à consolidação de um novo campo de intervenção social denominado de “Inter-relação Comunicação/Educação”.

A existência desse novo campo do saber foi constatada pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP (Universidade de São Paulo), após dois anos de pesquisas, realizadas em 1997 e 1998, que identificou também a figura de um novo profissional, o Educomunicador.

A inter-relação entre Comunicação e Educação levou ao termo Educomunicação, adotado pelos participantes do Fórum Mídia e Educação, promovido pelo Ministério da Educação em 1999.

Ismar de Oliveira Soares apresenta o seguinte conceito sobre Educomunicação:

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou 'e-learning', e outros. (SOARES, 2002, p.115).

É importante e necessário que haja diálogo entre a Comunicação e a Educação, e que esta relação dialógica favoreça a comunicação entre as pessoas e contribua para a competência comunicativa dos cidadãos.

A Educomunicação não está ligada apenas à educação formal, mas pode estar presente em todos os espaços educativos da sociedade.

Suas áreas de intervenção social são:

- 1- Educação para os meios.
- 2- Mediação tecnológica em espaços educativos.
- 3- Expressão comunicativa através das artes e das tecnologias.
- 4- Gestão da comunicação nos espaços educativos.
- 5- Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/ Educação.

O diálogo, a interação, a ética, a formação de cidadãos críticos e participativos estão entre as questões que formam a base da Educomunicação. Suas ações estão voltadas para:

- Ampliar a capacidade de expressão de todas as pessoas num espaço educativo;
- Melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas;
- Desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios de comunicação;
- Usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas;
- Criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos.

Como já era de se esperar, o acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação não foi acompanhado pela educação formal, que,

muitas vezes, prefere manter métodos ultrapassados de ensinamento por comodismo e/ou dificuldades para ser adaptar aos novos tempos.

Enquanto muitos professores e escolas apresentam resistências às novas tecnologias, os jovens convivem e interagem com elas no seu cotidiano. Computador, internet, TV e, principalmente, o celular, fazem parte da vida deles, trazendo novas linguagens com as quais a escola tem dificuldades para se relacionar. Este é um dos desafios atuais da Educação e está entre as preocupações da Educomunicação, que propõe o uso das tecnologias da informação nos espaços educativos, democratizando o acesso dos estudantes aos instrumentos, promovendo a leitura crítica da comunicação, a criatividade e a participação.

Aprendizagem por projetos no Ensino Superior

Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês, aponta sete saberes essenciais para a educação do futuro (2000). Para ele, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade formam um caminho inovador pedagógico, resultando num aluno ativo, interessado, pensante e questionador. O autor ainda destaca a necessidade de juntar a parte e o todo, o contexto, o planetário para enfrentar as crises que colocam em risco a preservação da vida.

... pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36).

No Brasil, a metodologia de projetos foi difundida nas traduções de Anísio Teixeira, na origem do movimento denominado Escola Nova. A proposta inicial, segundo Behrens e José (2001), surgiu por John Dewey na década de 30.

A metodologia proposta inicialmente por Dewey continua sendo pertinente e válida ao longo dos anos. Sua proposta foi se desenvolvendo e se reinventando, se reconstruindo e, hoje, aparece reescrita por outros autores, que buscam aliar a metodologia de projetos a uma abordagem progressista, crítica e reflexiva. (BEHRENS; JOSE, 2001, p. 5).

A aprendizagem baseada em projetos representa novas possibilidades no campo educacional, proporcionando a união de diferentes disciplinas na resolução de questões complexas, em recursos de problemas contextualizados com a vida e realidade dos alunos. Essa prática aumenta a capacidade criativa e reflexiva dos indivíduos e inova como método de ensino empregado.

A Pedagogia de Projetos aplicada ao Ensino Superior tem como ideia inicial contribuir com a autonomia dos sujeitos para que possam desenvolver a liderança nos processos, criar soluções, trabalhar em equipe dentro de uma sociedade conectada em evolução constante. Os universitários têm a chance de aprender fazendo, aplicando as teorias adquiridas e entendendo os processos de desenvolvimento dos setores. Trata-se de uma estratégia de aprendizagem envolvente, de trocas e comprometimentos justificados em um objetivo comum.

A dinâmica entre professor e aluno em que o comando sempre partia do professor passa a ser transformada. Para Nogueira (2007) o modo de transmitir conteúdos necessita de ajustes já que, na maioria das vezes, o aluno não entende o que fará com o aprendizado recebido, a utilidade ainda é um mistério dentro do contexto em que vive.

Por mais que se imagine uma educação não formalizada, os conteúdos ainda são, na sua maioria, tratados apenas de forma conceitual, ou seja, o professor detém o conhecimento e, desta forma, transmite-o ditando e escrevendo no quadro negro todo seu repertório de saberes, muitas vezes de forma absolutamente descontextualizada com o cotidiano do aluno. Assim, o sujeito que passivamente fica sentado nas cadeias enfileiradas recebe uma “grande solução” para resolver um problema que ele nunca teve, mas que o professor decidiu colocar em sua frente, apenas para justificar a solução que ele está agora ministrando. (NOGUEIRA, 2007, p.17).

Portanto altera-se a execução, possibilitando trocas e transformando o protagonismo que antes se restringia apenas aos docentes, agora abre espaço aos discentes.

Os professores recebem a incumbência de fazer a mediação pedagógica, de orientar, facilitar dentro da realidade cultural da universidade e comunidade.

Oferecendo a liberdade de tomadas de decisões pelos alunos, o que estimula a confiança e a capacidade de liderar. Tais atitudes e habilidades os preparam para relações profissionais e sociais, incorporando atributos e valores como o respeito pela vida, postura ética e responsabilidade social.

Se nossa missão é formar o cidadão integral, parece coerente que também olhemos para as exigências das habilidades e competências que esse segmento tem cobrado dos cidadãos e nos moldemos, planejando diferentes estratégias educacionais, para auxiliar neste processo de formação. (NOGUEIRA,2008, p.14).

Porém, este processo apresenta resistências por parte dos docentes no sentido de trabalhar de modo diferenciado, surge a insegurança de exercitar em campos desconhecidos sem a chance de prever resultados imediatos. Para Morin (2000) o ensino passa por incertezas, é preciso ensinar nesse contexto, do inesperado. Ele ainda explica que a história não foi constituída numa evolução linear, constante mas sim em períodos de desorganização e depois organização, a destruição pode trazer o novo mais rico em desenvolvimento e progresso.

O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação. A história avança não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou de acidentes externos. A transformação interna começa com base em criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação a normalidade. Se o desvio não for esmagado, pode, em condições favoráveis proporcionadas geralmente por crises, paralisar a regulação que o freava ou reprimia, para, em seguida, proliferar de modo epidêmico, desenvolver-se, propagar-se e tornar-se tendência cada vez mais poderosa, produzindo a nova normalidade. (MORIN, 2000, p. 89).

Apesar de ser um desafio a aprendizagem por projetos no Ensino Superior, o posicionamento dos professores necessitará de ajustes e alterações, já que a postura do aluno de passivo para ativo não é alterada de uma hora para outra. “Alguns docentes conservadores terão que reorganizar, completamente,

sua maneira de agir e sua visão do papel do aluno no processo educativo” (BEHRENS; JOSE, 2001, p. 11).

Na Faculdade Canção Nova a Pedagogia de Projetos é aplicada desde o primeiro período dos cursos, contempla no Projeto de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógico dos Cursos. No curso de Rádio e TV um dos Projetos aplicados com as turmas é o Projeto em Rádio nas Escolas na qual detalharemos a seguir.

Projeto Rádio na Escola

A cidade de Cachoeira Paulista está localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Dados fornecidos pelo SEADE mostram que atualmente a cidade possui 31.825 habitantes. Os números referentes ao Ensino Médio na região no ano de 2013 assinalam que há total de 1.377 matrículas no município, considerando as redes pública e privada. Há, no mesmo ano, total de 341 estudantes que concluíram os estudos neste nível de ensino.

A Faculdade Canção Nova está presente no município desde agosto de 2011. Atualmente oferece cinco cursos de graduação são eles: Administração, Filosofia, Jornalismo, Rádio e Tv e Teologia. A Pedagogia de Projetos se faz presente em todos os cursos desde o primeiro período com o objetivo de alterar a dinâmica dos conteúdos e da sala de aula, além de proporcionar ao aluno maior autonomia no processo de gerenciamento do seu aprendizado, com postura ética e responsável em relação aos integrantes dos projetos. Cada disciplina tem seu papel integrador e construtivo desenvolvendo os materiais baseando-se no projeto a ser aplicado no respectivo semestre.

Pelo quinto ano consecutivo escolas públicas da cidade de Cachoeira Paulista e outras cidades vizinhas recebem orientações para implantar rádios internas com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos, professores e o aprendizado como um todo. Trata-se do projeto “Rádio na Escola”, desenvolvido por alunos do 5º período do curso de Rádio e TV, orientados por um professor responsável pela disciplina veículo denominada Projeto em Rádio e amparada pelas disciplinas suportes, com plena autonomia didática, voltadas a oferecer aos alunos embasamento teórico, conteúdos e estratégias para o desenvolvimento

dos projetos. São elas: Comunicação em Rádio, Edição em Rádio e Ética Profissional e Cidadania.

As etapas de desenvolvimento acontecem entre os meses de fevereiro e junho. Os alunos são divididos em grupos no qual recebem instruções teóricas nas áreas da educomunicação, linguagem radiofônica entre outros. São também estimulados a conhecer as rotinas das escolas, as características das comunidades nas quais estão inseridas traçando um perfil econômico, social, cultural. Elaboram uma pesquisa como forma de conhecimento de seu público e só a partir disso traçam as etapas de aplicação. Com esse levantamento iniciam-se um plano voltado para um cronograma de atividades nas quais estão incluídas: visitas semanais, conversa com as lideranças escolares (diretoras e coordenadoras), programação de oficinas de locução, textos, laudas, mixagem e edição. Não somente os graduandos vão até as escolas, como também os adolescentes visitam o espaço da Faculdade, como o estúdio de rádio para participar da gravação de programas que serão transmitidos na escola. Já que a estrutura técnica que os laboratórios da Faculdade proporcionam traz maior qualidade no produto final. Outra vantagem encontrada nesse processo é o alargamento de ideias e possibilidades, já que o jovem tem acesso a um ambiente universitário podendo despertar o interesse em cursar o ensino superior.

Os universitários encontram desafios neste processo como: conquistar a confiança dos adolescentes; conviver com as trocas de professores e diretores que ocorrem ocasionalmente nas escolas; obtenção de equipamentos como microfones, mesas de som, caixas de som, entre outros.

Ao final do semestre, no momento da avaliação do projeto, os alunos de Rádio e TV demonstram grande satisfação pelo trabalho realizado, pela superação das dificuldades e pelo aprendizado que o projeto proporciona, além do amadurecimento adquirido diante da responsabilidade pela condução e finalização do trabalho.

Os diretores e professores dessas instituições avaliaram positivamente o projeto e solicitaram aos alunos de Rádio e TV que continuassem na escola, no semestre seguinte, para que outros estudantes também possam ser envolvidos.

Jovens tímidos, retraídos revelaram grande potencial para o rádio, atuando nas entrevistas e gravações ou mesmo se destacando nas edições.

Resultados e Considerações Finais

Os resultados desta experiência colaboram para temas relacionados a interdisciplinaridade aplicada no contexto do Ensino Superior, nas quais procura apresentar inovações para uma aprendizagem mais direta, inclusiva e colaborativa em que novos ambientes de aprendizado são criados que relaciona professores, equipes de alunos e comunidade. O que enriquece o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

Não se buscou aqui propor uma exclusão totalitária de métodos educacionais do ensino superior como aulas expositivas, avaliações feitas por provas escritas, por exemplo. Ao contrário, sugere-se uma renovação aliada a novas formas de ensino que contemplem um envolvimento maior dos alunos em atividades diversificadas que necessitam de empenho e criatividade num mundo moderno, globalizado.

O Projeto Rádio na Escola possibilita ao aluno do curso de Rádio e TV aplicar todo o conhecimento adquirido nas demais disciplinas por meio das oficinas e orientação aos estudantes do ensino médio, no exercício da liderança junto aos jovens, na motivação e adaptação a situações diversas que não fazem parte do seu dia a dia, dentre elas como se apresentar diante de uma classe de adolescentes, como conduzir os trabalhos, como desempenhar o papel de professor, como orientar e atuar como moderador. Enfrentam diversos desafios e, ao final, demonstram sua satisfação e alegria pelos resultados obtidos.

O impacto na escola também é muito significativo. O projeto propõe à escola a implantação de uma rádio interna que transmita assuntos de interesse da comunidade educativa, envolvendo os estudantes, que se tornam os responsáveis pela produção e condução dos programas. A proposta atende imediatamente às necessidades da escola de melhorar sua comunicação e possibilita que os estudantes despertem seus talentos para a área.

Referências

- BARBOSA FILHO, André. *Gêneros Radiofônicos*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- BEHRENS, M. A.; JOSÉ E. M. A. Aprendizagem por projetos e os Contratos didáticos. *Revista Diálogo Educacional* - v. 2 - n.3 - p. 77-96 - jan./jun. 2001.
- CARDOSO, Rodrigo Lúcio; ROCHA, Cristianne Maria Famer. A relação do público jovem com o rádio na atualidade. *Comunicação, mídia e consumo*. Vol. 8, n. 22 (jul. 2011), p. 167-186, 2011.
- FERRARETO, Luiz Artur. *Rádio: o veículo, a história e a técnica*. 2ª ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.
- KLAPÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação e Educação*, São Paulo, p. 68-75, jan./abr. 1999.
- MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia de projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.
- NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores*. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Contato, Brasília, Ano 1, n. 2, p. 19-74, jan/mar. 1999.
- _____. *Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina*. In BACCEGA, M. Ap. *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. *Educação a distância como prática educacional: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública*. *Revista USP*, São Paulo, n. 55, p. 56-69, nov. 2002.
- _____. *Educomunicação: um campo de mediações*. In *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP, Editora Segmento, Ano VII, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.

Sobre as autoras

Ioná Piva Rangel - Mestre em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo, professora da Faculdade Canção Nova nos cursos de Jornalismo e Rádio e TV. E-Mail: ionapiva@gmail.com

Maria Elisabete Rabello - Mestre pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade Canção Nova nos cursos de Jornalismo e Rádio e TV. E-Mail: beterabello@gmail.com

Liberdade na voz: um paralelo entre a oralidade e a poesia marginal do Slam Resistência

Jhyenne Yara Gomes Santana
Adriana Cristina Omena dos Santos

A poesia marginal

No Brasil, o conceito de literatura marginal surge em meados dos anos setenta, em um processo de verticalização da produção de conteúdos, tanto da literatura como da cultura em geral. Os “poetas marginais” produziram obras que afrontam o cânone literário, sem preocupações com as normas vigentes. Essa literatura marginal dos anos setenta também se refere a um movimento contrário à forma padrão de comercialização da literatura.

Como forma de transgressão, os autores galgaram seu espaço em um novo modo de fazer literatura, indo na contramão das produções daquela época, às ideias das famílias e da sociedade. A regra era não aceitar tais padrões. Essa transgressão era o ponto de intersecção entre diversos autores, de diferentes gerações, regiões e estilos de vida. O processo ganha força na necessidade de

tirar o foco das produções voltadas para a academia e direcioná-los para a comercialização de estilo informal.

Os “marginais” estavam nos corredores das universidades. Estavam na praia de Ipanema, nos casarões de Santa Teresa, nos bares e teatros de Copacabana, nas peladas de futebol do Jardim Botânico, nas quebradas dos morros cariocas, nas dependências livres do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ). Eles escreviam em jornais diversos, desde o Última Hora até o Verbo Encantado, gravavam parcerias musicais em discos de multinacionais como a Philips, viajavam para Londres, Parati e Arembépe, trabalhavam com designers e artistas [sic] visuais, criavam articulações poéticas com outras cidades do Brasil como São Paulo, Salvador ou Brasília. (COELHO, 2013, p.15)

Ainda segundo Segundo Frederico Coelho (2013), a antologia “26 poetas hoje” de Heloísa Buarque de Hollanda foi a obra que “conseguiu apresentar para a posteridade aquilo que a história literária brasileira passou a chamar de poesia marginal”. A obra, que teve uma recepção diversa àquela época, cumpriu seu papel ao apresentar diversos poetas e ideias, sem unidade, sem estilo definido, potencializando a marca da literatura marginal que era a de horizontalização da produção.

De uma forma democrática, a poesia marginal “desnormalizou” definitivamente um espaço que estava caminhando para uma ultraespecialização acadêmica. Ela chamou para a rua vazia de vozes e lotada de medos os que apreciavam poesia e conseguiu dar um novo corpo à figura livre-sca do poeta. Sua ostensividade modista, popular e midiática (algo inaceitável para o poeta ou crítico acadêmico em qualquer época da história) apresentou para uma geração a potencia libertadora da palavra poética. Uma palavra que surgia em novos suportes, articulando a poesia aos outros saberes que circulavam no campo cultural do seu tempo. (COELHO, 2013, p.22)

Nesse período, o conceito de literatura marginal não estava relacionado com a população pobre e periférica, era produzida por pessoas que estavam à margem das grandes e pomposas publicações, seja por preferência pessoal ou por

não conseguirem meios para publicar em grandes editoras. Mas, na década seguinte, esse conceito de literatura marginal adquire novos nuances.

Para a autora Érica Peçanha do Nascimento (2005) no Brasil o termo “marginal” passa a ter outro significado a partir dos anos noventa. O que antes denotava um movimento de novas estratégias de escrita e circulação de textos, a partir dos anos noventa é associado à um grupo de escritores que são originários de periferias urbanas ou que estão à margem da sociedade enquanto pessoas negras, rappers, presidiários e pobres.

Essa identificação de estar à margem da sociedade, que ganha potência a partir dos anos noventa é, ainda hoje, pungente nos saraus de periferia e nos *Slam's* que acontecem Brasil afora.

Conhecendo um pouco sobre o *Slam* como expressão

Segundo o dicionário online Cambridge, *Slam* significa “bater com força”¹. É nesse sentido de fazer algo com muita força, que as batalhas de poesias conhecidas como *Slam*, surgiu em meados de 1980 quando o poeta norte americano Marc Kelly Smith criou, em um Clube de Chicago, uma competição semanal de poesias, que ficou conhecido como *Uptown Poetry Slam*. A cada edição da batalha, os juízes podiam dizer quem era o melhor competidor a partir de notas dadas aos *slammers*.

Essas batalhas criaram um ambiente coletivo de criação e transmissão de literatura por meio da voz e da expressão corporal. E mesmo que, sujeitos utilizam o espaço para sua arte, a construção se dá em coletivo pois “se não houver plateia a performance poética acaba por se tornar vazia” (D’ALVA, 2014)

No Brasil, os *Slam's* surgem nos anos dois mil, fixando-se principalmente na cidade de São Paulo, que vivia àquela época o crescimento de outro movimento muito importante: o Rap. Junto ao Rap, o movimento da Literatura Marginal ganhava espaço para discussão e produção, fatores que serviram como pano de fundo para que as batalhas de poesias ganhassem força no país.

1 Tradução livre de “to close with great force, or to make something close with great force”

Poderíamos definir o *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, ele se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (D'ALVA, 2014, p.109).

Mais do que uma competição de poesia, os *Slam's* são espaços de encontros e troca de experiências que tomaram conta de diversos espaços nas periferias do Brasil, principalmente na cidade de São Paulo. Tornou-se também uma forma de democratizar a literatura, de gritar as dores causadas pelos males sociais e de envolvimento social.

O Slam Resistência

O *Slam Resistência* acontece em todas primeiras segundas-feiras do mês, no viaduto da Praça Roosevelt em São Paulo. Hoje considerado uma das maiores competições de poesias de São Paulo, foi idealizado por Del Chaves e surgiu por influência do *Slam Guilhermina*, também de São Paulo e a partir da efervescência social de 2013, mais conhecida como as “jornadas de junho”, como conta seu idealizador em um texto de apresentação na página *Slam Resistência* no *Facebook*.

A partir de 2014, o *Slam Resistência* emerge como ponto de encontro, de luta, e toma forma de uma poesia marginal no centro de São Paulo.

A Praça Roosevelt

A Praça Franklin Delano Roosevelt, no centro de São Paulo, fica situada entre as ruas Consolação e Augusta, começou a ser construída da década de 1960, sendo inaugurada em 25 de janeiro de 1970, pelo então prefeito Paulo Salim Maluf, durante o regime militar de Emílio Médici. Em forma de pentágono e sem verde, a praça não logrou de sua funcionalidade em ser um espaço de convivência, de lazer, sendo rejeitada por muito tempo. “A construção da

imponente praça, além de promover a estratégica visibilidade das ações dos militares que estavam no poder, teve como uma de suas principais funções o preenchimento da área sobeja do sistema viário da ligação Leste-Oeste da cidade”(MACHADO, 2014, p.3).

Após tantas críticas, desuso e degradação do espaço, a praça Roosevelt foi reinaugura por um montante de 55 milhões em 29 de setembro de 2012, na administração do então prefeito Gilberto Kassab.

Com 25 mil metros quadrados de área, a praça recebeu muitos equipamentos e espaços inéditos – jardins, banheiros, bebedouros, luminárias, “cachorrodrómo” (espaço para cachorros), playground, guarita para a Guarda Civil Metropolitana, base para a Polícia Militar, etc. –, tornando-a cotidianamente ocupada por um considerável número de cidadãos. Seja para jogar bola, andar de bicicleta, beber cerveja, vender artesanatos, treinar malabares, tocar violão, fazer rimas improvisadas, ou, simplesmente, para ficar à toa, a Praça Roosevelt ganhou visibilidade por ter deixado a sua alcunha de degradada e se convertido no mais novo espaço público de lazer da região central de São Paulo. (MACHADO, 2014, p.6)

Com um histórico cheio de falhas, a Praça Roosevelt é o hoje o palco de diversas manifestações culturais e sociais, tornando-se um ponto de socialização no centro de São Paulo. E é lá que o *Slam Resistência* firmou residência.

“Sabotagem, sem massagem na mensagem! *Slam Resistência!*”

Por meio de pesquisa de campo participamos do evento de dezembro de 2016. Assim, apresentamos aqui algumas considerações pertinentes ao funcionamento da batalha de poesias. O evento ocorre na parte mais ao final da praça, onde conta com um estrutura elevada no meio, duas escadas laterais e um pavimento abaixo. Os participantes ocupam todo esse espaço, formando um roda em volta dos mestres de cerimônia e dos participantes do dia. Encostado na mureta central, fica o responsável pelos registros audiovisuais do evento.

A batalha de poesias do Slam Resistência ocorre mensalmente, em todas primeiras segundas-feiras do mês sendo que, a cada mês, apenas um competidor

é consagrado campeão. Na última edição do ano, a competição ocorre entre os vencedores do ano, que concorrem a uma vaga no *Slam* Nacional.

Além dos competidores, a batalha possui outros três núcleos essenciais para o formato, sendo eles o Mestre de Cerimônia, os jurados e o público geral. Em cada edição, são escolhidos aleatoriamente cinco jurados, que serão os responsáveis em atribuir uma nota de 0 a 10 para cada competidor. Na organização do dia, cabe ao Mestre de Cerimônia organizar o local, receber quem está chegando, definir os jurados e fazer a inscrição e o sorteio de apresentação dos participantes. Há também o responsável pela contagem das notas e que irá definir critérios de desempate, se necessário for.

O *Slam* é aberto ao público e não temático, ou seja, os participante podem escolher o que irá recitar, desde que cumpra as normas básicas lembradas no início de cada rodada da batalha, entre elas a obrigatoriedade de texto autoral, a apresentação não ultrapassar três minutos, e o veto a qualquer adereço ou acompanhamento musical.

O *Slam* Resistência, assim como outros, apresenta um público misto, de diversas etnias, gerações e posicionamentos. Desde os competidores, que por vezes são de diversas regiões da cidade, ou até mesmo de outros estados, o público em geral também apresenta essa característica. Existem aqueles frequentadores assíduos mas em grande parte, o público apresenta uma rotatividade. A cada edição, novos visitantes, novos participantes e um grande número de transeuntes. O local, que antes era ignorado pela população, ganha uma nova forma de socialização.

Em todos os locais em que ocorrem, as batalhas de poesia ressignificam os espaços públicos onde acontecem a partir do jogo que instauram, dos laços de amizade que criam e do interesse que geram nos transeuntes que passam por ela e decidem ficar, ou até mesmo os que desfrutam das performances poéticas por pouco tempo. Os espaços que eram apenas zonas de transição viram espaços de permanência e fruição artística. (STELLA, 2015, p.7)

Os *Slam's* se consagram como uma forma de representação social para aqueles e aquelas que até então não viam espaço para apresentar suas obras. Com a

popularização das batalhas, muitos competidores transitam entre uma batalha e outra, em diferentes regiões da cidade, construindo uma rede de contatos e possibilitando uma troca de conhecimentos, de divulgação de trabalho e de fortalecimento de uma comunidade.

Além das apresentações ao vivo, os *Slam's* têm atingido um grande público graças às redes sociais. Fator esse que contribuiu para o reconhecimento e a importância do evento que agora têm se espalhado por outros estados. Na edição de dezembro de 2016, alguns dos competidores já tinham se tornado conhecidos graças a divulgação dos registros em vídeo em suas apresentações passadas, casos como o da poeta Mariana Felix, que atualmente possui 108.269 seguidores em seu perfil no *Facebook*.

A oralidade

Assim como todas as batalhas de poesia, *O Slam Resistência* é o que a autora Marialva Barbosa (2016, p.53) chama de gramática da oralização ao entender que na oralidade, a comunicação oral é completada por outros e pelo corpo que amplia a mensagem transmitida pelo aparelho tecnológico da voz. Segundo a autora,

Gritar é uma forma de expressar não apenas a dor, a emoção, a alegria, mas de deixar claro que está vivo. A voz exprime um sentido comunicacional próprio, em que a amplitude do som torna sempre presente aquele que a profere, mesmo quando não está no quadro da imagem de quem vê. (BARBOSA, 2016, p.53)

Os gestos e as feições que compõem o movimento corporal é de fundamental importância durante a apresentação. Cada artista tem apenas três minutos para recitar sua poesia e encantar aqueles que ali assistem. Mais do que uma recitação, o evento é uma batalha. E é pelo tom de voz e pelo corpo enquanto complemento e extensão de sua voz, que o artista se potencializa a fim de alcançar a maior nota dos juízes. De acordo com Barbosa (2016, p.53 apud ZUMTHOR, 2010, p.11) é possível afirmar que “se o murmúrio pressupõe a intimidade ou o medo do dizer, os gritos mostram a explosão, no sentido da alegria

ou da dor, daquele que o profere em direção a uma origem perdida, ao tempo da voz sem palavras”.

Por não ser permitido o uso de nenhum acompanhamento musical, aqueles que se apresentam em um *Slam* necessitam usar toda a sua potência vocal e corporal para dar vazão a sua poesia e conseguir atingir o público, seja para emocioná-los ou animá-los. Assim, a construção da narrativa ali é acompanhada por gestos e expressões que se configuram como o aporte para a oralidade. O punho em riste, o braço aberto para o alto, o andar e até a dança compõe o cenário daquela praça, que toda primeira segunda-feira do mês, dá vida ao *Slam* Resistência.

O que, em um primeiro momento remete ao amadorismo, por ser uma batalha de poesia, no meio de uma praça na cidade de São Paulo, é mais um exercício de estudo vocal, corporal e de sua poesia. Para aqueles que passam por ali esporadicamente, participar é o suficiente. Mas aqueles que participam mensalmente, trabalham e respiram poesia, aqueles rápidos três minutos de batalha é o fim de uma longa preparação que inclui o processo de escrita e revisão, ensaio da apresentação, além da preparação corporal e vocal.

As batalhas de poesia representam a ocupação de um lugar historicamente negado àqueles que vivem à margem da sociedade, sejam eles negros, pobres, LGBT+, ex-presidiários, usuários de drogas entre outros. O espaço que serve de casa para a batalha acolhe democraticamente aqueles e aquelas que querem expor sua arte, e sua realidade pois, em grande parte, as poesias apresentadas são relatos e retalhos da vivência cotidiana daqueles sujeitos e de seus pares. Por isso, temas como repressão policial, negritude, feminismo, machismo, racismo, pobreza, assédio e questões ligadas à orientação sexual são tão comuns nas batalhas. A oralidade apresentada nas batalha é também, uma forma de resistência às comunidades menos favorecidas que por meio dessas auto-organizações cavam espaços de lazer e socialização, reivindicando para si o que o mercado e a mídia não oferece.

Dentro da cultura, às margens, embora continuem periféricas, nunca foram um espaço tão produtivo como o são hoje, que não se dá simplesmente pela abertura dentro da dominante dos espaços que podem ser

ocupados pelos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos na cena política e cultural. Isso é válido não somente com relação à raça, mas também diz respeito a outras etnicidades marginalizadas, assim como em torno do feminismo e das políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, que é resultado de um novo tipo de políticas culturais. (HALL, 2013, p.151)

A reivindicação de temas tão caros à esses indivíduos foi uma marca da edição em que comparecemos como pesquisa de campo. Mesmo sem uma temática definida para as apresentações, as poesias recitadas na edição de dezembro de 2018 não eram de temas aleatórios. A maior parte das poesias ali apresentadas eram relacionada a assuntos muito discutidos à época, como as ocupações secundaristas, a presença da Polícia Militar na periferia, assédios e estupro. Destaco aqui alguns pontos que representam a relação entre a poesia, o corpo e a oralidade.

Mariana Felix recita seu poema que toca o dedo na ferida e emociona a maior parte dos que ali estavam presentes e daqueles que depois puderam ter contato com o vídeo disponível na página do *Slam Resistência* no *Facebook*. Utilizando de muitos gestos, Mariana expressa a sua angústia e dor, que podem ser vistas pelas suas mãos sempre em movimento, chamando atenção para seu corpo. As mãos unidas e depois voltadas para o céu, dramatizam quando se fala em religião. Seu olhar percorre a plateia, com um tom de serenidade e o tom de voz muda de acordo com a entonação que ela julga necessária em alguns trechos, como que para provocar reflexões, e, em alguns momentos, incômodo. A mão no ventre é responsável por dar ênfase no que ela fala, da relação da mulher com seu corpo invadido, dolorido e angustiado.

Falar de favela, falta de ações do governo e da necessidade de sempre se provar digno, é a personificação do poema de Lucas Kóka, que enquanto jovem negro e conhecedor daquela realidade, adota uma postura rígida e de afronta. O dedo em riste dá um tom de “autoridade”. As feições ora remetem raiva, ora remetem embate. Com passos curtos, Kóka sempre se direciona para um lado da plateia, como que para que todos ali presentes percebam sua necessidade

de gritar e de se fazer presente naquele espaço. A necessidade de ser entendido é frequentemente demonstrada em seu andar, entonação e gestos. E Koká atingiu seu objetivo, como é possível perceber pelos aplausos assim que finaliza sua apresentação. Aplaudido, ovacionado e recebido de braços abertos por seus amigos, conhecidos e adversários.

Alguns exemplos de resistência na literatura marginal

Entre as diversas poesias recitados, destaco dois aqui. Foram elas as poesias que disputaram a batalha final do evento de dezembro de 2016, sendo que, o grande vencedor da noite foi Lucas Koká, muito conhecido pelo público fixo do Slam Resistência e por ter se tornado um dos ícones da resistência secundarista nas ocupações de 2015 - 2016 na cidade de São Paulo.

A escolha das duas poesias aqui apresentadas refletem as discussões em alta na sociedade brasileira à época e pela recepção positiva do público presencial e virtual. As duas poesias também representam toda discussão abordada neste trabalho acerca da literatura marginal, da origem dos *Slam's* e da importância da oralidade e da expressão corporal neste evento. Mariana Félix e Lucas Konká são representações da força das palavras faladas.

Mariana Félix

Sentou para fazer o teste
pela primeira vez juntou as mãos
e pediu ao deus cristão
reprovação
ali sentada, não chamava Maria e era pouca a sua graça
sabia que nenhum espírito santo ali abençoara
se levantou, ensaiou as explicações para o pastor, sua mãe, a sociedade
pensou em procurar aquele que do que ela carregava era dono da metade
mas recuou
não queria o que dentro habitava
não queria escolher nome próprio nem ser casada
queria mesmo era sua vida mudada
saiu sem ver o resultado, foi pra rua em busca de um abraço

no silêncio de um segredo não contado
parou numa farmácia, pediu ao moço a droga mais usada
pra se livrar do que não aguentava, mas já carregava
parou em um parque, pedindo perdão ao ventre quem nele habitasse
tomou um comprimido
e sem remorso disse adeus e pediu
pai, perdoa os erros meus
mas o erro não era dela
tomou tanta pílula, vivia de tabela
sempre calculou o perigo do que lhe invadia as pernas
achou que o comprimido era pouco, tomou logo a cartela inteira
e como sopro, foi parar no pronto socorro
ao abrir os olhos quem estava lá?
o pai da criança a lhe acariciar
como já fazia há anos naquele inferno que ele chamava de lar
e ela disse sem bebê e sem ventre que estava cansada daquilo
que a seguir em frente não aceitaria mais seus abusos
enquanto ele fingia ser crente
o mesmo pai, o da criança e o dela
disse que como homem honrava o que tinha entre as pernas
e que era direito dele como pai
ser o primeiro a se deitar com ela
Fabiana foi abusada durante 13 anos, em sua própria casa
no quartinho que sua mãe guardava coisas usadas
ali, escondidinho embaixo das escadas
no culto de domingo, a dona Glória e o seu José parecia um casal tão lindo
o pastor disse que Fabiana que estava perdida por ter fugido
no bolso do pastor, dólares
prum aborto clandestino de uma irmãzinha com quem ele vinha dormindo
respondeu aos pais de Fabiana, sorrindo: irmãos, deus os abençoe pelo dízimo.

O vídeo pode ser acessado na página do *Facebook* do *Slam Resistência*:
<https://www.facebook.com/slamresistencia/videos/1204043043011746/>

Lucas Penteado Kóka

Era uma vez

Não, para. Isso aqui não é conto de fadas
e a história que vai ser relatada é só realidade

conta as memórias de uma vida pacata
que esmagou a maldade

1996, quatro horas da manhã

dilatação de quatro dedos, mas não tinha parteiros

a saúde de onde eu moro, me dá nos nervos

nome da mãe: Andréa

preta

nesse mundo é treta

quando madura via que a vida era dura

parecia que deus olhava e dizia poucas idéias

Prazer, sou sim o desgraçado como engravatado tinha me falado

é mas ele ficou impressionado

porque além de negro drama sou negro estudado

e eu sei que tenho muito para estudar

porém, na academia da hipocrisia

a matéria que eu não entendia eles querem tirar

mas um dia eu chego na universidade

eles nem tão ligado que a vida serviu de faculdade

tinha apenas três matérias: miséria, escravatura, infelicidade

pois é brasil

eu nunca tive um boot de mil

mas no sistema eu vou tentar dar uma bota

porque eu quero ver meu bem

quando enem tira 100

eles falarem que foi cota

O vídeo pode ser acessado na página do *Facebook* do *Slam Resistência*: <https://www.facebook.com/slamresistencia/videos/1198174160265301/>

Considerações finais

A literatura marginal passou de um “movimento” por uma escrita e produção de literatura sem amarras para uma produção feita e apropriada por aqueles que estavam à margem do sociedade. Com o protagonismo da periferia, a literatura marginal ganha as ruas por meio de saraus e de batalhas de poesias, conhecidos como Slam. Como consequência desse empoderamento, muitos jovens e adultos perceberam que sua voz e seu corpo poderiam ser o suporte necessário para sua arte e, com o uso das Redes Sociais, esses jovens estão alcançando público e seguidores Brasil afora.

A poesia que ali vi, ouvi e senti, conhecida como poesia marginal, é a resistência de um povo que quer ser ouvido e entendido. O agendamento das temáticas não é coincidência. Falar de aborto, assédio, pobreza, acesso às universidades não se torna estranho quando faz parte da vivência do indivíduo. O Slam Resistência, assim como dezenas de outros que acontecem no Brasil, é a porta de entrada para muitos jovens e a válvula de escape. O Slam Resistência surgiu após a efervescência social de junho de 2013, momento em que a juventude ergueu seus braços e vozes e foram às ruas. Lutaram e lutam por uma sociedade combativa, que enfrenta e constrói políticas em defesa das pautas sociais e culturais. E hoje, quatro anos após sua criação, emerge como ponto de encontro de luta, em forma de poesia.

Referências

BARBOSA, Marialva. *Escravos e o mundo da comunicação: oralidade, leitura e escrita no século XIX*. Mauad Editora Ltda, 2017.. – 1 ed. – Rio de Janeiro : Mauad X, 2016.

COELHO, Frederico. Quantas margens cabem em um poema?—Poesia marginal ontem, hoje e além. *Poesia marginal: palavra e livro*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2013.

D’ALVA, Roberta Estrela. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. São Paulo, 2014.

DO NASCIMENTO, Érica Peçanha. *Por uma interpretação socioantropológica da nova literatura marginal*. Plural (São Paulo. Online), v. 12, p. 21-46, 2005.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura popular negra. *Revista Lugar Comum Revista Lugar Comum Revista Lugar Comum*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 13-14, p. 147-159, 2001.

MACHADO, Giancarlo Marques Carraro. *Praça Roosevelt: sociabilidade e conflitos em um pedaço skatista*.

SARAIVA, Arnaldo. *O conceito de literatura marginal. Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*, p. 15-23, 1995.

RESISTÊNCIA, Slam (2016). Mariana Félix. *Vídeo da participação de Mariana Félix no Slam Resistência, dez. 2016*. São Paulo. On-line. Disponível em: <<https://www.facebook.com/slamresistencia/videos/1204043043011746/>>. Acesso em: 08 abril, 2018.

RESISTÊNCIA, Slam (2016). Lucas Penteado Kóka. *Vídeo da participação de Lucas Kóka no Slam Resistência, dez. 2016*. São Paulo. On-line. Disponível em: <<https://www.facebook.com/slamresistencia/videos/1198174160265301/>>. Acesso em: 08 abril, 2018.

SLAM. In: *Dicionário online Cambridge*. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em 8 abril. 2018.

STELLA, Marcello Giovanni Poci. *A Batalha da Poesia.... O slam da Guilhermina e os campeonatos de poesia falada em São Paulo*. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 17, 2015.

VALERY, Gabriel. *Resistência e Representatividade*. Rede Brasil Atual, 10 de agosto de 2018, 17h37. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/138/slam-resistencia-a-poesia-e-a-voz-de-quem-sempre-sofreu-calado>>. Acesso em: 10 de outubro de 2018

Sobre a autora

Jhyenne Gomes, 24 anos é mulher, negra, militante das causas sociais e fotógrafa amadora. Estuda Jornalismo pela Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais. Bolsista do Cnx Educomunicação tem feito de sua graduação um local de resistência pois acredita que é necessário ocupar os lugares que são negados às mulheres, pretas e pobres. Atua com pesquisas na área dos Direitos Humanos e Mídia, com enfoque na representação da imagem da mulher negra. “A presença da mulher negra no rap nacional” é tema de sua pesquisa de conclusão de curso. Para contato: jhyennegomes@gmail.com

Você é o que você compartilha? Um relato de experiência sobre a produção monográfica no ensino médio

Juliana Pádua Silva Medeiros
Aline Bertola Adorno

Introdução

À luz das contribuições teóricas da Educomunicação, este texto propõe compartilhar um relato de experiência acerca da produção monográfica no 2º ano do Ensino Médio, em que a ex-aluna Aline Bertola Adorno, ao longo de 2016, sob a orientação da professora Juliana Pádua Silva Medeiros, realizou um estudo investigativo sobre como as redes sociais impactam no comportamento das pessoas.

Tal exercício de pesquisa e de ensaio na escrita acadêmica fazia parte da matriz curricular e tinha como objetivo pedagógico fomentar: o protagonismo juvenil, a postura crítica, a experimentação de outras habilidades de leitura e escrita, a personalização do processo de aprendizagem com base nos próprios campos de interesse, o enredamento de diferentes áreas do saber e o espírito investigador.

Assim, buscando garantir a complexidade da discussão sobre o perfil de usuário das redes sociais a partir daquilo que se compartilha, a ex aluna apresentou os principais fenômenos de compartilhamento, como a viralização de conteúdo e a apropriação de temas (estratégia publicitária), e confrontou os dados da *TIC Kids Online Brasil* (CETIC) de 2015 com uma pesquisa, via formulário digital, feita com 254 pessoas.

Diante de tudo disso, com o objetivo de discutir sobre análise crítica dos meios de comunicação e o protagonismo juvenil, este trabalho se divide em duas partes: 1. apresentação da pesquisa elaborada por Aline Bertola Adorno, enquanto aluna do Ensino Médio, e 2. reflexão, por parte de Juliana Pádua Silva Medeiros, sobre tal processo de escrita monográfica.

Análise crítica dos meios de comunicação

O mundo virtual: dos perigos à potência criativa

Atualmente, devido aos avanços tecnológicos e à facilidade de acesso aos meios de comunicação, a *internet* figura-se, cada vez mais, como em um espaço livre e possível para circulação de informações de todos para todos. Nesse sentido, as redes sociais tornam-se um ambiente favorável para que os indivíduos compartilhem e produzam conteúdo, interagindo com outras pessoas sem a necessidade de estarem juntos ao mesmo tempo e no mesmo lugar.¹

Para ROSADO & TOMÉ (2015, p. 4), as interações ocorrem através de perfis que se interconectam, os quais podem “[...] conter fotografias e vídeos pessoais ou de terceiros, gostos culturais (filmes, músicas, livros), quantidade de amigos *linkados*, grupos de pertença, locais de visitação preferidos, coleção de postagens (linha temporal).”

1 De acordo com o livro *A geração interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante as telas*, as principais atividades na internet são: comunicar-se; conhecer pessoas e assuntos diversos (realização de pesquisas através de palavras-chave); compartilhar; divertir-se (serviços de jogos *onlines*, por exemplo) e consumir. A obra em questão, publicada em 2008, é fruto de um estudo pioneiro feito pela Universidade de Navarra, na Espanha, em parceria com a Fundação Telefônica, por meio do EducaRede, cujos dados identificaram as características que configuram a geração interativa no Brasil e em outros seis países da América Latina.

Segundo Couto Junior (2013, p.15), o uso dos artefatos tecnológicos com acesso à *internet* permite, então, “conhecer o que cada um tem a contar”, bem como “recontar histórias, reutilizando, à nossa própria maneira, arquivos digitais de outros usuários, nos apropriando do conteúdo de forma a criar novos conteúdos.”

O agigantamento dessas comunidades virtuais ilustra não apenas um acelerado, complexo, interativo e dinâmico processo de fluxo informacional em que ocorre intercâmbios de textos, saberes e culturas, mas também uma nova ordem de vínculos sociais: “[...] as pessoas estariam buscando novas formas de conectar-se, estabelecer relações e formar comunidades já que, por conta da violência e do ritmo de vida, não conseguem encontrar espaços de interação social.” (RECUERO, 2009, p. 136)

Vale sublinhar que emergem vários fenômenos desse cenário, a exemplo da VIRALIZAÇÃO: conteúdos que atingem enorme repercussão, às vezes por motivos inesperados². A separação dos jornalistas William Bonner e Fátima Bernardes - personalidades de grande visibilidade nacional - configura um desses casos, pois surgiram muitos lamentos e até *memes* após o inesperado anúncio do término do casamento, como se observa a seguir:³



Figura 1: Meme sobre separação de Fátima Bernardes e William Bonner

- 2 Não há regras para que os conteúdos tornem-se virais na web, pois grande parte do sucesso está nas mãos do interlocutor: o “encarregado” de curtir, comentar e compartilhar. Certos aspectos, no entanto, potencializam a viralização, tais como: “fofura”, comoção, humor, tragicidade, identificação etc.
- 3 Veja mais em Os memes da separação de Fátima Bernardes e William Bonner. Disponível em: <http://br.eonline.com/lol/os-memes-da-separacao-de-fatima-bernardes-e-william-bonner/> Acesso em: 10 nov. 2016.

Outro fato que repercutiu bastante nas redes sociais foi o do cantor Biel, acusado de assediar uma repórter durante entrevista. A polêmica fez não só com que milhares de internautas comentassem o acontecido, mas também resgassem e (re)publicassem *posts* antigos, em que ele se comportava de modo racista, homofóbico e misógino.⁴



Figura 2: Post racista de Biel

Como se pode verificar, a *internet* é um espaço, onde o indivíduo fica bastante exposto: tudo aquilo que é publicado permanece “salvo” e, conseqüentemente, pode ser resgatado em algum momento por uma espécie de “milícia virtual”, não garantindo direito ao esquecimento.⁵

Mais um *post* que se tornou viral e gerou muita discussão foi o da cor de um certo vestido compartilhado nas redes sociais em 2015: para uns era branco e dourado; já para outros, azul e preto.⁶ As divergências quanto as verdadeiras

4 Leia mais em *Tweets antigos de Biel trazem comentários racistas, homofóbicos e misóginos*. Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/famosos/tweets-antigos-de-biel-trazem-comentarios-racistas-homofobicos-e-misoginos/> Acesso em 05 nov. 2016.

5 Leia mais em *Como visualizar versões antigas de sites e encontrar páginas fora do ar*. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2013/12/como-visualizar-versoes-antigas-de-sites-e-encontrar-paginas-fora-do-ar.html> Acesso em: 08 mai 2016.

6 Foto postada por internauta no *Tumblr* com o seguinte comentário: “Gente, por favor, me ajudem! Este vestido é branco e dourado ou azul e preto.”. Celebidades como Ellen DeGeneres, Kim Kardashian e Taylor Swift também deram suas opiniões.

cores da roupa extrapolaram o universo do “comentar” ao ponto de o dilema ser apropriado por grandes marcas, como estratégia publicitária.⁷



Figura 3: Publicidade do celular Galaxy S5

Face ao exposto, constata-se que, além das redes sociais incorporarem o *marketing* de produtos e serviços⁸, as empresas também fazem uso criativo do conteúdo viralizado na internet, como é o caso da marca cearense de óculos, Ferrovia Eyewear.⁹

Em 2014, o vídeo *Juliana está desmaiada*¹⁰ viralizou. Em seus quarenta e dois segundos, mostra apenas cinco pessoas, que passeavam em uma lancha em

7 Leia mais em *13 marcas que souberam “usar” o vestido preto e azul*. Disponível em: <http://plugcitarior.com/2015/03/06/13-marcas-que-souberam-usar-o-vestido-preto-e-azul/> Acesso em: 09 jun. 2016.

8 Algo bastante comum já que as empresas reconhecem o potencial das redes sociais. Leia mais em *Marcas usam redes sociais para cativar os consumidores*. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/09/marcas-usam-redes-sociais-para-cativar-os-consumidores.html> Acesso em: 10 out. 2016.

9 As publicidades têm como um de seus propósitos a criação de bordões que fixem na memória do seu público alvo e dessa forma os memes são uma perfeita opção pelo fato de já estarem lançados na mídia e serem reconhecidos por milhares de pessoas pelo cunho humorístico.

10 Disponível em: https://youtu.be/iMdeeG_0luE Acesso em: 07 abr. 2016.

alta velocidade, levarem um tomboço. A cena ganha dimensões, porque é dublada por Gil Prada, morador de São Bento no sertão da Paraíba, cuja proposição humorística traz a seguinte leitura: uma das moças, batizada por Juliana, desmaia, enquanto a outra, tida como protagonista, procura os óculos que caíram com o solavanco.

Nas duas publicidades a seguir, observa-se a apropriação de parte das falas desse vídeo viral: “Ei, coisinha, vá devagar, viu! Devagaaaar! Menino, se eu cair, eu quebro minha clavícula.” (figura 4) e “Ninguém sai. Meus óculos!!! Juliana, você viu os meus óculos? Gente, Juliana está desmaiada.” (figura 5):¹¹



Figura 4: Publicidade 1 da marca de óculos Ferrovía Eyewear

11 Veja mais em O poder dos memes na publicidade. Disponível em: <http://blog.opovo.com.br/id/2015/06/01/o-poder-dos-memes-na-publicidade/> Acesso em: 21 out. 2016.



Figura 5: Publicidade 2 da marca de óculos Ferrovias Eyewear

É importante sinalizar também que, comumente, os usuários se deparam com notícias falsas publicadas nas redes sociais, como ocorreu inúmeras vezes - antes do fatídico dia 28 de novembro de 2014 - a respeito da morte do ator Roberto Gómez Bolaños, que representava a personagem Chaves.¹²

12 Por muitas vezes, foi anunciada a morte do ator, cuja notícia falsa despertava comoção (avalanche de compartilhamentos) devido à carismática personagem Chaves, protagonista da série homônima (produção televisiva mexicana). Muitos acreditam que os internautas que publicam tais informações falsas desejam ganhar visibilidade por se tratar de um assunto que certamente alcança vários interlocutores.

Notícia amplamente divulgada na web afirmam que o humorista que interpretava o personagem Chaves faleceu no dia 28 de novembro de 2014. Será verdade?

Todos os anos surgem boatos sobre a morte de Roberto Bolaños, o criador de um dos personagens mais queridos da TV. Poucas horas depois, aparecia o desmentido, mostrando que tudo não passava de fofoca (algumas dessas vezes, a farsa era tão elaborada que chegava até a enganar jornais sérios).

A mais recente notícia sobre uma suposta morte de Bolaños apareceu no dia 28 de novembro de 2014. Vários sites e blogs (além das redes sociais) espalharam o falecimento do ator/escritor/comediante/poeta. De acordo com o rumor, "Chaves" teria morrido aos 85 anos de idade em sua casa, em Cancún (México).



Criador do Chaves teria morrido (de novo). Será verdade? (foto: Divulgação)

Verdadeiro ou falso?

Infelizmente, dessa vez é verdade!

Figura 6: Postagem do site E-farsas.com sobre morte de Bolaños

Além de muitos internautas não distinguirem uma notícia falsa de uma verdadeira¹³, há aqueles que - acostumados com o fenômeno das notas jornalísticas (breves textos informativos) - acabam compartilhando algo sem sequer ter lido a matéria na íntegra, apenas por olhar a manchete e essa lhes ter chamado atenção¹⁴.

O @ da questão: análise dos dados

Nesta parte, serão confrontados os resultados obtidos por um questionário virtual¹⁵ com os dados disponíveis pelo TIC Kids Online Brasil (CETIC, 2015): no

13 Leia mais em *Jovem não sabe distinguir notícia falsa, mostra estudo nos EUA*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1835017-jovem-nao-sabe-distinguir-noticia-falsa-mostra-estudo-nos-eua.shtml> Acesso em: 04 dez. 2016.

14 Leia mais em *Post que viralizou nas redes sociais mostra como as pessoas atacam antes de ler*. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/post-que-viralizou-nas-redes-sociais-mostra-como-as-pessoas-atacam-antes-de-ler> /Acesso em: 19 out. 2016.

15 O questionário *Você é o que você compartilha?: formulário Google* foi realizado durante o processo de pesquisa para elaboração da monografia. Disponível em: <https://goo.gl/v5Rnru> Acesso em 15 out. 2018.

primeiro, 239 pessoas responderam à pesquisa¹⁶, sendo a maioria do sexo feminino e estudante do Ensino Médio; no segundo, dos 23 milhões de crianças e adolescentes que usam as redes sociais, boa parte é também do sexo feminino e está entre 15 e 17 anos.

Observou-se que todos que participaram da pesquisa digital, de 14 à 60 anos, possuem algum tipo de rede social, fazendo, assim, parte do mundo virtual que, como já foi discutido, está cada vez mais ocupando espaço na vida das pessoas. Vale ressaltar que 100% dos entrevistados têm uma conta no *Facebook*, informação similar a apresentada pelo CETIC.

O dispositivo mais usado para acessar as redes sociais, tanto no formulário digital criado para a monografia quanto no da CETIC, é o *smartphone*. Cabe sobressaltar que, no dia a dia corrido, ele é uma excelente opção, pois é portátil, tem dimensões menores e está “sempre” ligado. O *notebook*, computador portátil, vem logo em segundo lugar, como alternativa para se conectar ao mundo virtual.

Apesar de estarem em constante movimento, segundo as duas pesquisas, os usuários costumam acessar mais as suas redes sociais através de suas casas.

Como uma fuga do mundo real para o mundo virtual, uma espécie de entretenimento, uma pausa na vida alucinante da sociedade contemporânea, muitos usuários das redes sociais acabam criando múltiplas identidades (máscaras), tanto que quase 22% dos entrevistados, no questionário digital, confessaram já ter criado um perfil *fake*.

Outro dado alarmante é que grande parte das pessoas que realizaram o questionário criado para a referida pesquisa e o da CETIC compartilha em suas redes sociais muitas informações pessoais, como uma foto em que mostre o rosto detalhadamente, nome completo, idade, escola, entre outros. Deve-se lembrar

16 A aplicação do formulário pode ilustrar a grande capacidade de repercussão das redes sociais virtuais, pois, em - mais ou menos - vinte e quatro horas do questionário disponível na *internet*, alcançou-se um número significativo de voluntários para participar da pesquisa de campo.

de que - se não configurado - todos os contatos podem acessar esses dados, o que acaba sendo bastante perigoso.

Em ambos os questionários, os usuários não possuem o hábito de compartilhar muitas coisas em seus perfis, além das informações pessoais no cadastro. Se conclui, então, que eles estão sempre conectados, porém não compartilham, apenas “bisbilhotando”. De acordo com dados apresentados pela CETIC, a atividade mais realizada pelos jovens de 15 à 17 anos é a troca de mensagens. No questionário elaborado para esta investigação, um dos principais motivos para os usuários acessarem as redes sociais é o entretenimento. Um segundo motivador é a busca por interagir com o outro.

A maioria dos entrevistados para a monografia disse que, quando compartilha algo, costuma postar mais informações sobre temas específicos e, em segundo lugar, fotos e vídeos pessoais, o que coloca em pauta questões sobre privacidade e autoafirmação¹⁷.

Segundo o formulário digital criado, muitos usuários já procuraram por marcas ou produtos através das redes sociais e a maioria também já comprou ou teve vontade de comprar algo a partir de uma publicidade veiculada nesses espaços¹⁸, porém, de acordo como o questionário da CETIC, poucos jovens já procuraram ou compraram produtos veiculados nas mídias.¹⁹

Protagonismo juvenil

À luz dos preceitos da Educomunicação, a escrita monográfica no Ensino Médio, além de garantir que o aluno se reconheça como sujeito dos processos de ensinoaprendizagem, oportuniza o protagonismo juvenil. A exemplo de Aline

17 Traz a questão da modalização do perfil para agradar aos outros, de forma que - ao postar fotos e vídeos pessoais - o usuário faz uma escolha dos momentos mais felizes e bonitos, como, por exemplo, uma viagem.

18 Como apresentado anteriormente, uma campanha publicitária pode atingir grande número de gente, quando se apropria de modo criativo de um *meme*, pois chama a atenção e, conseqüentemente, fica na memória do consumidor.

19 Acredita-se que haja tal divergência devido ao público que participou da entrevista: um recorte (entrevistados fazem parte dos contatos da aluna e da orientadora, não representando o Brasil como um todo).

Bertola Adorno, o estudante busca temas que lhes são caros para, em seguida, debruçar sobre eles, colocando em pauta inquietações já existentes.²⁰

Diante desse processo multidisciplinar, transversal e dialógico, nota-se que o estudante sente e percebe sua realidade, cabendo ao professor, apenas, estimular o exercício de níveis crescentes de autonomia, autodeterminação, autorrealização e autoconfiança, pois, como destaca Citelli (2000, p. 98), “Transformar alunos em sujeitos do conhecimento implica (de fato) descentrar as vozes, colocando-as numa rota de muitas mãos que respeite as realidades da vida e cultura dos educandos”.

Nesse ensaio na escrita e na vida, os alunos acabam, portanto, aprendendo a lidar com suas potencialidades e limitações, bem como autogerenciar o tempo, desenvolvendo, assim, habilidades que ultrapassam o domínio das metodologias de pesquisa.

Esses jovens, ao construírem seus próprios itinerários de investigação, vão se empoderando e vendo que são corresponsáveis pela criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos.

Considerações finais

“Você é o que você compartilha?”, além de título da monografia de Aline Bertola Adorno, também foi a questão disparadora para o intenso exercício reflexivo que iniciou em uma produção audiovisual em 2015, percorreu cada linha do texto entregue em 2016 e ultrapassou os muros da escola através de um olhar crítico sobre o próprio uso das redes sociais.

Hoje, ciente de que é protagonista dos mais variados processos de construção do próprio conhecimento e de que a aprendizagem não se finda com a entrega de um trabalho escolar, a ex aluna continua tecendo considerações sobre o tema:

20 No ano anterior à elaboração da monografia, a aluna produziu um vídeo em que refletia sobre a incoerência entre aquilo que se pensa e posta nas redes sociais. Assista em: <https://youtu.be/bFmaSVNWLdM>

- a portabilidade/mobilidade/ubiquidade não é realidade pra todos, pois não existe um acesso democrático à internet em diversas regiões do Brasil, bem como muitos ainda se conectam por fios e por *desktop*.
- os usuários das redes sociais costumam ter muitos amigos virtuais, com os quais se sentem “amados” devido ao número de curtidas, compartilhamentos, comentários, mas, no mundo real, eles quase não possuem amizades.
- muitos internautas, ao utilizarem as redes sociais, parecem usar máscaras, pois “se montam” bem diferentes do são na realidade, a exemplo da imagem de apresentação do perfil.
- o mundo *online* pode ser muito divertido, mas também bastante perigoso, haja vista que, sem um olhar atento, é possível se iludir com falsos perfis e perfis “falsos”: publicações, compartilhamentos, curtidas com segundas intenções.
- a dependência tecnológica é um dos grandes fenômenos da contemporaneidade, ao ponto que - durante um período de abstinência – o viciado chega a acreditar que está sendo “excluído” do círculo de amigos.
- o internauta precisa ter consciência e responsabilidade sobre as suas postagens nas redes sociais, uma vez que a viralização pode acontecer muito rapidamente.

Referências

BRINGUÉ, Xavier; CHALEZQUER, Charo Sádaba. (Orgs.) *A geração interativa no Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas*. Madri: Fundação Telefônica, 2009.

CETIC.BR. *TIC Kids Online Brasil – 2015: Crianças e adolescentes*. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores> Acesso em: 18 mar. 2016.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

RECUERO, Raquel da Cunha. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TOME, Vitor Manuel Nabais. Como redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar: analisando resultados de duas pesquisas convergentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 242, p. 11-25, abril de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100011&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 05 de mar. 2016.

Sobre as autoras

Juliana Pádua Silva Medeiros é membro dos grupos de pesquisas Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP) e O discurso pedagógico de Paulo Freire: confluências (UPM), doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), mestre em Letras pelo programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), especialista em Literatura e Artes Visuais (UNIFEV) e graduada em Letras (FEF). Atualmente, é formadora de professores pela Editora Moderna. Mora em Cotia/SP e pode ser contactada pelo e-mail: julianapadua81@gmail.com

Aline Bertola Adorno cursou todo o Ensino Médio no Colégio São Domingos, em São Paulo/SP. Atualmente, mora fora do país, onde faz intercâmbio. O e-mail para contato é nine.bertola@hotmail.com

O potencial educucomunicativo do Teatro do Oprimido: a experiência do projeto de extensão “Reflexão Crítica em Cena”

Lidiane Maria da Silva Trajano

Introdução

Este trabalho nasce a partir de reflexões baseadas em uma experiência prática e um posterior aprendizado teórico que juntos nos revelaram o potencial do Teatro do Oprimido (T.O) enquanto prática e processo educucomunicativo.

O relato empírico se baseia na vivência do projeto de extensão “Reflexão Crítica em Cena: formação do grupo de Teatro do Oprimido do IFPB *Campus Cajazeiras*”, criado em 2016, com o objetivo de desenvolver junto aos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), no Campus localizado no município de Cajazeiras, na região do sertão paraibano, a metodologia do T.O, com vistas à formação de um grupo teatral cujas criações e apresentações, baseadas na crítica e reflexão social, fossem compartilhadas, de maneira dialógica, junto à comunidade.

A partir dessa experiência e de outros projetos desenvolvidos no IFPB, percebemos que a nossa atuação ia ao encontro do que propõe a Educomunicação: uma educação focada no humano, baseada diálogo com o outro, na formação não apenas do profissional, mas do cidadão. No primeiro semestre de 2018 tivemos a oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos ao longo da disciplina “Educomunicação: Fundamentos, Metodologias e Áreas de Intervenção”, cursada como aluno especial na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Então compreendemos que tínhamos plantado, em solo sertanejo, uma semente para as práticas educocomunicativas.

Dessa forma, ao relatar o que foi experienciado no projeto, sob a fundamentação da Educomunicação, temos o objetivo de refletir sobre o potencial educocomunicativo do Teatro do Oprimido e como esse método teatral pode contribuir para o universo das práticas educocomunicativas a partir da Área de Intervenção da Expressão Comunicativa por meio da Arte.

Teatro do Oprimido e Educomunicação: uma metodologia e um paradigma sedimentados na dialogicidade que liberta e transforma

As práticas que originaram o Teatro do Oprimido e a Educomunicação remontam ao mesmo contexto histórico-político e social, marcado pela opressão e o cerceamento de direitos, como a liberdade de expressão, impostos por governos ditatoriais latino-americanos entre as décadas de 1960 e 1970. Tais práticas surgem como ações de resistência e mobilização para promover o diálogo e a expressão nos tempos silenciadores das ditaduras.

No caso da Educomunicação, seus pilares (dialogicidade, criticidade, busca pela autonomia e expressão) estão assentados na educação popular, de Paulo Freire, e na comunicação popular, que tem como um de seus principais autores o argentino Mario Kaplún. Em seu livro *Una Pedagogía de la Comunicación* (1985), ele utiliza pela primeira vez o termo “edu-comunicador”, que deu origem à palavra Educomunicação. De acordo com Silva (2017), “edu-comunicador” foi uma evolução da expressão “comunicador educativo” criada por Kaplún na década de 1960, quando utilizava esta designação para referir-se ao educador popular envolvido com a formação para a leitura crítica dos meios de comunicação.

Nos anos 80 a UNESCO passou a utilizar o neologismo *Educommunication* para se referir a *Media Education* – campo voltado a estudar “os efeitos dos meios de comunicação na formação das crianças e dos jovens” (SOARES, 2011, p.11). A leitura crítica da mídia e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas monopolizaram durante certo tempo as atenções e estudos a cerca da relação Comunicação/Educação. Isso mudaria especialmente partir de uma pesquisa iniciada em 1997 no Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), coordenada pelo professor Ismar de Oliveira Soares. O estudo realizou um diagnóstico sobre o perfil dos profissionais e pesquisadores que articularam sua atuação na inter-relação dessas duas áreas. A pesquisa contou com entrevistas e questionários feitos com 176 coordenadores de projetos de doze países do continente americano, especialistas de vários âmbitos da relação comunicação-educação, que, de acordo com Soares (2013), detalharam as experiências de gestores de projetos na área. Com as informações obtidas por meio do diagnóstico, foi criado o perfil do Educocomunicador “[...] o novo profissional que atua ao mesmo tempo no campo da educação e da comunicação, movido pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social” (SOARES, 2002, p.25).

Através desta definição, os pesquisadores do NCE perceberam que na Educocomunicação, ao analisar as diversas perspectivas da relação Comunicação/Educação “[...] a questão central passou a ser a pergunta sobre como poderiam os sujeitos sociais criar ecossistemas comunicativos que correspondessem às suas aspirações por uma nova sociedade” (SOARES, 2013, p.185).

O conceito de Ecossistema Comunicativo, de Jesus Martín-Barbero, se refere à relação das pessoas com as tecnologias, às trocas de conhecimento que ocorrem dentro e fora da escola. Segundo ele é preciso

[...] pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e

livro que há vários séculos organizam o sistema educacional. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.67).

Ao invés de empregar o conceito de Martín-Barbero para designar o ambiente conectado pela presença das novas tecnologias, Soares o amplia e ressignifica utilizando-o como “[...] figura de linguagem para nomear um ideal de relações construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social” (SOARES, 2011, p.44). Dessa forma, ele define a Educomunicação:

O conjunto das 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 a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2003, p.22).

Além do perfil do Educomunicador, a pesquisa realizada pelo NCE também apresentou caminhos para planejar, praticar e refletir sob os fundamentos da Educomunicação, denominados áreas de intervenção. De acordo com Soares (2014) as áreas de intervenção da Educomunicação são:

- 1ª. Área da Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos (compreendendo a articulação do trabalho dos agentes no planejamento, execução e avaliação das ações das diferentes áreas);
- 2ª. Área da Educação para a Comunicação (reunindo as práticas voltadas à sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação – media education, educación en médios – educação midiática);
- 3ª. Área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas (com práticas relacionadas ao entendimento da natureza civilizatória da sociedade da informação e do emprego de suas tecnologias a partir da lógica educocomunicativa);
- 4ª. Área da Expressão Comunicativa pelas Artes (práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística – arte-educação);

- 5ª. Área da Produção Midiática (ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educ comunicativo);
- 6ª. Área da Pedagogia da Comunicação (ações e programas de educação formal ou não formal a partir do parâmetro educ comunicativo);
- 7ª. Área da Reflexão Epistemológica sobre o novo campo (sistematizações e pesquisas acadêmicas sobre os objetos da Educomunicação). (SOARES, 2014, p.138).

Pela diversidade das áreas de intervenção, ou seja, pela multiplicidade de portas ou caminhos pelos quais é possível ingressar no universo das práticas educ comunicativas, podemos perceber que a Educomunicação enxerga a relação Comunicação/Educação para além do fenômeno midiático. Seu foco está nas pessoas, no processo dialógico que promove a construção de conhecimento e cidadania e cria a mudança social.

Essa busca pela autonomia, pelo diálogo com o outro e pela transformação social que são alicerces da Educomunicação, também são princípios do Teatro do Oprimido.

Teatro do Oprimido

O Teatro do Oprimido (T.O.) é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal¹. Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatral, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo (tal como Paulo Freire pensou a educação) e do teatro.

Ao ser entrevistado para o documentário Augusto Boal e o Teatro do Oprimido², Boal descreve como se deu o surgimento do T.O:

1 Augusto Pinto Boal (Rio de Janeiro 1931 – 2009) Criou o Teatro do Oprimido nos anos 1970. Pelo trabalho desenvolvido pelo mundo com o T.O, foi indicado ao *Prêmio Nobel da Paz* em 2008 e nomeado Embaixador Mundial do Teatro pela UNESCO em 27 de março de 2009. Mais sobre a Biografia pode ser acessado em <<http://ctorio.org.br/novosite/quem-somos/augusto-boal/>>.

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>>.

Com a ditadura, especialmente depois de 68, a gente começou a ser despossuído de tudo o que a gente tinha, a gente foi perdendo o teatro, a gente foi perdendo as peças, por que a gente queria fazer uma peça e era tudo proibido. (...) Quando nós fomos despossuídos de tudo o que nos caracterizava como artistas, nós ficamos cara a cara com o espectador. Então nós dissemos: nós somos artistas e eles não são, mas nós somos muito semelhantes. Então qual é a diferença? A diferença é que nós fizemos da vocação uma profissão e eles não, mas eles tem a vocação, porque a vocação é humana. (...) Então nós pensamos o seguinte: vamos fazer uma peça que ensine a fazer peças e chamamos aquilo de Teatro Jornal, e consistia em pegar o jornal do dia em cena teatral. A gente procurava públicos específicos, como sindicatos, associações de bairro, igrejas, grupos de estudantes. Então isso já foi o começo do teatro do oprimido, quer dizer, ao invés de nós artistas fazermos, nós mostrávamos aos espectadores como fazer e eles se tornavam os artistas, então essa foi a primeira transformação. (BOAL, 2010).

Percebe-se nessa fala que a violência imposta pela ditadura foi o ponto de partida para que Boal reinventasse a forma como fazia teatro. Nesse período ditatorial que reprimia a voz do povo e de seus representantes, nos diferentes âmbitos sociais, o teatrólogo foi exilado e aliou-se a educadores e intelectuais da América Latina, dispostos a desenvolver uma tomada de consciência dos oprimidos, a começar pelo projeto de alfabetização, ALFIN – Programa de Alfabetização Integral, desenvolvido no Peru, na década de setenta, cuja concepção metodológica era inspirada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. O projeto tinha como meta erradicar o analfabetismo, em aproximadamente quatro anos, utilizando diferentes tipos de linguagem, especialmente linguagens artísticas como a fotografia e o teatro.

Foi nessa experiência que Boal concebeu o teatro-imagem, desenvolvido a partir do trabalho com indígenas, e o teatro-fórum, onde eram expostas situações de opressão experimentadas e partilhadas por um determinado grupo, para que fossem discutidas - em fórum e pela plateia - e fossem ensaiadas soluções coletivamente.

Assim, desde que foi criado, o Teatro do Oprimido vem sendo usado em diversos países do mundo com o objetivo de democratizar os meios teatrais, denunciar a desigualdade social e, conseqüentemente, as situações de opressão presentes na sociedade capitalista. De acordo com Boal, o T.O se configura em um instrumento poderoso:

Todo teatro é necessariamente político [...]. Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro - e esta é uma atitude política.[...] o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. [...] Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar. (BOAL, 1991, p.13).

No Teatro do Oprimido os cidadãos agem na ficção do teatro, ao mesmo tempo em que se tornam protagonistas de suas próprias vidas. O que é visto em cena e representado são situações de opressão, normalmente naturalizadas pelas reproduções da cultura burguesa no cotidiano. Por isso, os sujeitos se reconhecem no que é apresentado, sendo provocada uma reflexão acerca de si e da cultura social. Nesse sentido, entende-se o Teatro do Oprimido como práxis educativa, que através da encenação, provoca a reflexão, com fins à mudança de atitudes em prol da mudança social e da apropriação do conhecimento.

De acordo com Cruz (2016) o T.O se assenta em três grandes princípios: a reapropriação dos meios de produção teatral pelos oprimidos, a quebra da quarta parede que separa o público dos atores e a insuficiência do teatro para a transformação social, isto é, a necessidade de ele se integrar num trabalho social e político mais amplo.

Essa quebra da quarta parede consiste em destruir a barreira entre palco e plateia e implementar o diálogo – a comunicação direta e ativa entre os espectadores e os atores. A poética do Oprimido é, segundo o seu criador, “[...] essencialmente uma poética da Liberação: O espectador já não delega poderes aos personagens, nem para que pensem, nem para que atuem no seu lugar. O Espectador se libera: pensa e age por si mesmo!” (BOAL, 1991, p.181).

A capacidade de ação contra hegemônica e de transformação proporcionada pelo T.O foram a inspiração do projeto de extensão “Reflexão Crítica em Cena”, objeto deste relato, o qual desenvolveu junto aos alunos do IFPB *Campus Cajazeiras* a metodologia do Teatro do Oprimido, que resultou na formação de um grupo teatral cujas criações e apresentações, baseadas na crítica e reflexão social, foram partilhadas com a comunidade interna e externa. Na execução do projeto, nos anos de 2016 e 2017, optou-se por trabalhar com a técnica de Teatro Fórum, uma vez que primordialmente propõe a discussão aberta e direta, enriquecendo a todos os envolvidos, dialogando através de diversas perspectivas ideológicas. Apresentaremos o processo (que tomamos como educocomunicativo) e os resultados a seguir.

O projeto de extensão “Reflexão Crítica em Cena”

A ideia do projeto surgiu em 2015 quando, por ocasião da programação para recepção dos estudantes ingressos no *campus*, as servidoras Lidiane Maria, assessora de comunicação, Sarah Cortês, assistente social, e a psicóloga Iria Wiese, elaboram a proposta de promover uma discussão política/humanística no âmbito escolar, e, para isso, convidaram o Grupo de Teatro do Oprimido do *Campus Cabedelo*, também pertencente ao IFPB. Na ocasião discutiu-se sexualidade, com o público adolescente, por meio do esquete “A primeira vez de Ana”; e sobre reforma política, com público de jovens e adultos, com a peça “João, candidato do povão”.

Além das apresentações, houve uma oficina de iniciação ao Teatro do Oprimido. Essas vivências despertaram nos alunos o desejo de desenvolver em âmbito local um grupo de T.O e as servidoras vislumbraram nesse método teatral a possibilidade de se fazer a discussão crítica da realidade social com a comunidade discente, de maneira dinâmica, que despertasse interesse e curiosidade.

A partir de então, foi criado em 2016, em articulação com a Pró-reitoria de Extensão do IFPB e o NUCCA – Núcleo de Extensão em Comunicação, Cultura e Artes, o projeto “Reflexão Crítica em Cena: formação do grupo de Teatro do Oprimido do IFPB *Campus Cajazeiras*”. É importante destacar que a proposta consistiu em discutir questões sociais, a partir de um viés humanista, iniciando-se em um centro de tecnologia (IFPB), localizado no alto sertão paraibano,

com um grupo de alunos que majoritariamente sequer conhecia a estrutura de teatro formal, coordenado não por professores, mas por servidoras técnico-administrativas, sem formação específica em artes, porém conscientes do seu papel de educadoras e imbuídas de um ideal freireano segundo o qual

[...] educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p.25).

Metodologia

O processo de execução do projeto se construiu em três etapas: planejamento; oficinas e encontros de formação e discussão; criação, montagem e apresentação de peças teatrais. Na etapa do planejamento foram realizadas reuniões de equipe, definição de cronograma e o processo de logística para desenvolvimento efetivo do projeto. Concomitantemente, aconteceram os momentos de divulgação – por meio das mídias sociais, do site institucional, chamamento em sala de aula e cartazes nos murais – e inscrição dos alunos do campus Cajazeiras que tinham interesse em participar do grupo de Teatro do Oprimido.

A turma foi formada por 15 alunos. Havia discentes de cursos técnicos integrados (ensino médio) e de cursos superiores (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Automação Industrial, Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Matemática), dos turnos diurno e noturno. Definir um horário comum para os encontros era um constante desafio. Em seguida, iniciou-se a segunda etapa que se subdividiu entre as oficinas de formação e os encontros de discussão.

As oficinas de formação trabalharam: o que é teatro do oprimido? (conceito, desenvolvimento histórico e princípios); formação de atores; expressão corporal, facial e vocal; técnicas e métodos para teatro do oprimido, ministradas pelas coordenadoras e parceiros convidados. O objetivo foi instrumentalizar minimamente o grupo de alunos com teorias e técnicas do mundo do teatro.

Os encontros de discussão, por sua vez, abordaram a reflexão crítica com aproximação de temas sociais por meio de debates embasados em reportagens e palestras nas áreas de gênero e sexualidade; política; violência e preconceito. A terceira etapa consistiu na criação, montagem e apresentação do material teatral produzido pelo grupo do projeto.

Nesse momento, o grupo montou o esquete “Seca, educação e corrupção: tem ligação?”. A peça abordava a problemática da seca, agravada pela corrupção e o desvio de recursos públicos e buscava refletir sobre o papel da educação e instituições de ensino no enfrentamento a essas questões. A construção do material foi protagonizada pelos alunos em todas as etapas: criação de roteiro, distribuição de personagens, produção e direção. Tudo era construído coletivamente. Um trazia uma ideia de personagem, o outro o caracterizava, todos contribuíram com o script, num processo dialógico, participativo, educocomunicativo.

Depois de montado, o esquete estreou no próprio IFPB e foram realizadas três apresentações externas na cidade: nas escolas estaduais Cristiano Cartaxo e Dom Moisés Coelho, e na I Semana Nacional de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) *Campus* Cajazeiras. Esta última apresentação não estava prevista. O grupo foi convidado pelo professor Naldinho Braga, coordenador do Núcleo de Extensão Cultural (NEC) da UFCG, depois da repercussão positiva das primeiras apresentações.



Foto 1 – Apresentação na E.E. Dom Moisés Coelho. Fonte: arquivo próprio, 2016.

Em 2017 o projeto foi novamente aprovado em edital institucional. Construiu-se uma peça com centralidade no tema “Direitos Humanos”, baseada no poema Intertexto, de Bertolt Brecht, intitulada “E você, se importa?”, a qual estreou na recepção aos novos alunos dos cursos técnicos integrados. Nessa edição o grupo se propôs a levar também oficinas para os espaços de apresentação.

Entre o final de 2017 e o início de 2018 as três coordenadoras foram transferidas do *campus* e precisaram se afastar do projeto. Mas a semente já estava germinada e grupo de Teatro do Oprimido do *Campus* Cajazeiras continua existindo, levando reflexão e diálogo por onde se apresenta.

Resultados: o Teatro do Oprimido enquanto processo educocomunicativo

As apresentações do Grupo de Teatro do Oprimido do *Campus* Cajazeiras levaram à comunidade interna e externa do IFPB a arte do teatro, não só como forma de entretenimento, mas como instrumento de informação, participação e criticidade à realidade social. Mas o aprendizado do projeto não deu apenas por meio do produto final e sim no processo. Processo este que, como dito anteriormente, entendemos como educocomunicativo.

Tomando os termos comunicação e educação a partir da sua etimologia, na qual comunicar vem da raiz latina *comunicare*, que significa “por em comum, compartilhar algo” e educar vem de *e-ducere* que significa “tirar de dentro”, percebemos que a educação deve ser um processo que, além de tirar o melhor de cada indivíduo deve ser baseado no coletivo, em uma participação ativa dos sujeitos, na qual o diálogo seja o elemento potencializador do ato em si, entendendo-o na perspectiva proposta por Freire (1983, p.43), na qual “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

E o diálogo foi a base do projeto Reflexão Crítica em Cena em todas as suas etapas. Apesar de se dar em um ambiente de educação formal (o IFPB), as atividades aconteciam fora da sala de aula, e como antes dito, não eram coordenadas por “*experts*” na arte do teatro, mas por educadoras que se colocaram no papel de aprendizes dispostas a conhecer e partilhar. Por isso, não havia hierarquias no grupo: todos eram iguais, tanto do ponto de vista coordena-

ção-aluno, quanto entre os estudantes em si, ainda eu o grupo fosse formado por discentes de diferentes níveis de ensino. O resultado foi a criação de um ecossistema comunicativo aberto, criativo, igualitário e colaborativo, dentro do espaço educativo do *Campus* Cajazeiras.

Quando fala da Educomunicação enquanto eixo transversal ao currículo do ensino médio, Soares (2011, p.45) afirma que as práticas educomunicativas trazem “[...] a perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade”. Foi exatamente esse o sentimento que tivemos ao trabalhar com o grupo de Teatro do Oprimido. O que também foi expresso pelos participantes.

Ao término do primeiro ano do projeto, em avaliação conjunta com os membros do grupo para elaboração do relatório final, os alunos descreveram o quanto puderam melhorar sua expressão e demonstraram o seu contentamento por terem sido protagonistas ao longo do processo, por terem podido refletir a cerca de questões pertinentes ao que acontece ao seu redor e ao mesmo tempo serem agentes multiplicadores dessa reflexão. Segue depoimento:

O T.O foi muito importante para mim, nas aulas e oficinas eu fiz vários exercícios para melhorar minha expressão corporal, facial... Aprendi a articular e projetar minha voz; aprendi a conhecer e trabalhar com emoções... Desenvolvi autoconfiança, perdi a inibição, e o medo de me expressar. Todo o processo foi satisfatório, as oficinas agregaram conhecimento, e, ser capaz de participar do processo de criação dos personagens e do texto foi extremamente divertido e inspirador. Sendo o objetivo, a reflexão crítica em cena, debatemos sobre as falas e o tema dos esquetes, juntos pudemos passar uma mensagem que tocou muitos, e nos fez perceber o quanto é importante se expressar e refletir sobre tudo que está acontecendo no Brasil atual. Essa arte coletiva proporcionou um trabalho colaborativo, aprendi a trabalhar com pessoas muito diferentes e respeitar seus pontos de vista. Aprendi a trabalhar em equipe, ter disciplina, pontualidade, responsabilidade e solidariedade, de fato fiz muitos amigos e entendi porque que o teatro é considerado uma grande família.

(Damiana Brasil Rolim - aluna do curso Técnico em Edificações integrado ao ensino médio - 2016).

Podemos perceber por meio da fala de Damiana, hoje aluna do curso de Licenciatura em História da UFCG, o relato de quem viveu um processo propício para a conquista da autonomia crítica, que desenvolveu elementos para a uma leitura de mundo e apropriação de linguagens, que lhe permitem o desenvolvimento e a melhoria das relações dialógicas com as demais pessoas. É isso o que proporciona a Educomunicação, aqui representada pela Área de Intervenção da Expressão Comunicativa por meio da Arte, sendo que a arte em questão é o teatro, o Teatro do Oprimido.

Compreendemos que Teatro do Oprimido é Educomunicação porque é ao mesmo tempo arte, educação, diálogo, comunicação. Isso vai ao encontro do que diz Eliany Salvatierra Machado, ao falar da Expressão Comunicativa por meio da Arte e de como ela contribui com o protagonismo juvenil:

A Expressão Comunicativa Através das Artes também compõe o campo da Educom. buscando o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva, e tem como objetivo ampliar a capacidade de expressão do jovem. Essa ampliação da capacidade expressiva dentro da perspectiva comunicacional, contudo, espera que o jovem consiga expressar seus desejos, angústias, visões de mundo e mais especificamente da comunidade em que pertence. (MACHADO, 2013, p.54 *apud* Silva, 2017, p. 67).

Também corrobora com esse entendimento, a definição de Soares para a Área da Expressão Comunicativa por meio da arte, quando afirma que ela "está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos" (SOARES, 2011, p.47).

Conclusões

Diante do exposto podemos perceber que o projeto Reflexão Crítica em Cena conseguiu promover o protagonismo juvenil ao formar de um grupo de multiplicadores com a proposta de trazer à tona e discutir problemáticas sociais que permeiam o dia-a-dia das pessoas, mas que muitas vezes não são problematizados pelos próprios atores das situações, os oprimidos. Os jovens inte-

grantes do projeto têm o papel primordial de promover o debate e a reflexão na sua comunidade.

A semente plantada a partir da criação do T.O *Campus* Cajazeiras tem gerado frutos (ecossistemas comunicativos) não apenas no IFPB, mas nos diversos espaços onde o grupo se apresenta e ministra oficinas. Tanto os atores quanto o público que participa das apresentações têm a oportunidade de ter voz, dialogar, refletir e tornarem-se mais críticos no tocante à realidade que os cerca.

Esperamos que este relato possa inspirar/encorajar outros educ comunicadores a adotar o Teatro do Oprimido em suas ações e que possam vislumbrar o seu potencial enquanto prática educ comunicativa transformadora capaz de contribuir para a formação de verdadeiros cidadãos capazes de promover a mudança social. Como disse Boal, quando recebeu da UNESCO o título de Embaixador Mundial do Teatro, “atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma”.

Referências

Augusto Boal e o Teatro do Oprimido. Direção: Zelito Viana, Produção: Vera de Paula. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg> Acesso em 20 mai. 2018.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CRUZ, Joana. *O que é Teatro do Oprimido? Óprima! Encontro de Teatro do Oprimido e Ativismo*. Disponível em: <<https://oprime.wordpress.com/o-que-e-o-oprime/about/>> Acesso em 6 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis. (org.). *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Bárbara. *Teatro Fórum*. Centro Teatro do Oprimido - Rio de Janeiro (CTO-RIO) Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-forum/>>. Acesso em 08 mar. 2016.

Silva, Maurício. *Expressão Comunicativa por meio da Arte e a Experiência Estética na Educomunicação*. 2017. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educomunicação) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/textos/tc3724-silva.pdf>> Acesso em 26 jun. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 23, jan/abr 2002, p. 16-25. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>> Acesso em 10 mar. 2018.

_____. *Caminhos da Educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

_____. *Educomunicação: o conceito, o profissional e a prática*. Contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In. LIMA, J.C.G.R.; MELO, J. M. (Orgs.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013*. Brasília: Ipea, 2013, p. 170-202.

_____. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, jul/dez 2014, p. 135-142. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225/87487>> Acesso em 20 abr. 2018.

Juventude e universo literário: aproximação pela educomunicação

Lucia Caetano

1. Introdução

O hábito de leitura é uma experiência decisiva na formação subjetiva, social, intelectual e cultural dos indivíduos. No entanto, o Brasil é um dos países que menos lê no mundo: os brasileiros têm metade das horas de leitura do que os asiáticos e lêem em média 2,4 livros por ano. Some-se a isso a baixa qualificação crítica da leitura, conforme indicam os últimos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgados em dezembro de 2016, que indicam que textos que envolvem integração e interpretação de informações são dos mais difíceis para os estudantes brasileiros.

Esse contexto desafia as organizações que trabalham com educação de crianças e jovens a encontrarem novas formas de praticar e incentivar iniciativas que permitam a meninos e meninas se expressarem, desenvolverem suas competências críticas, ao mesmo tempo que descubrem o prazer e a importância da

leitura em suas vidas. É o caso do projeto *Jovem Repórter nos Festivais Literários*, realizado desde 2013 pelo Instituto Asas Comunicação Educativa e que une a literatura à experimentação das ferramentas de comunicação e tecnologia, de grande interesse do público juvenil. Com isso, tem importante papel no resgate do livro e da leitura como elementos de valorização da cultura e do conhecimento, ao mesmo tempo em que atua nas interligações destes com as múltiplas possibilidades de linguagens e tecnologias que hoje conformam nossa sociedade.

O projeto atua junto aos principais Festivais Literários do país ministrando oficinas multimídias e coberturas jornalísticas como forma de propiciar a inclusão do jovem no rico universo literário, incentivando a aproximação com o território e a cultura local. São parceiros do Instituto Asas: a FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty (RJ); o FLEX – Festival Literário de Extrema (MG); e o Festival da Mantiqueira, de São Francisco Xavier (SP). Adota metodologia baseada nos princípios educomunicativos de produção colaborativa, dialogismo e autonomização dos sujeitos e tem como referencial as diretrizes para alfabetização midiática e informacional (AMI), da Unesco (Grizzle, 2013).

Em cinco anos, o projeto atendeu 176 jovens, de 11 a 19 anos, a maioria (82%) estudantes de escolas públicas das cidades nas quais são realizados os festivais. Já participaram das atividades educativas mais de 60 autores: Ivan Ângelo, Ruy Castro, Humberto Werneck, Paulo Lins, José Castello, Jacques Fux, Ignacio de Loyola Brandão, Conceição Evaristo e Djamilia Pereira de Almeida, entre muitos outros.

2. Um triste cenário

“É uma vergonha.” Foi assim, com essas ásperas palavras, que o ex-ministro da Cultura Juca Ferreira descreveu o nível de leitura do brasileiro. Com apenas 56% de leitores¹, ou seja, pessoas que leram pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses, o País vive, segundo Ferreira, uma

1 Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil edição de 2015. Disponível em: http://pro-livro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf Acessado em 01/10/2018

situação de extrema gravidade em se tratando de competências de leitura da população. “O Brasil, sétima economia do mundo, nunca deu a importância necessária à leitura. É um índice muito baixo para que a gente não fique preocupado, como nação”, discursou o ex-ministro, que defendeu a implementação de campanhas de incentivo à leitura como às que existem para prevenção da paralisia infantil (Ferreira, 2015).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2015, revela que os brasileiros leem 4,96 livros por ano – sendo 2,43 livros inteiros e 2,53 lidos parcialmente. Trinta por cento da população nunca comprou um livro sequer. E a situação mostra-se ainda mais grave quando comparada globalmente: são apenas 5 horas e 12 minutos por semana de leitura, contra uma média de 10 horas por semana nos países asiáticos². Um triste cenário comprovado pelos resultados das avaliações de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³.

Segundo informações do PISA 2015, divulgadas pelo Ministério da Educação, o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura do programa foi de 407 pontos, valor bem inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE⁴: 493. A performance da rede municipal foi ainda pior: 325. A avaliação detecta ainda que os estudantes brasileiros mostram melhor desempenho com textos representativos de situação pessoal (e-mails, mensagens instantâneas, blogues) do que ao lidar com textos de situação pública (textos e documentos oficiais e notícias). E que itens que envolveram localização e recuperação de informação são mais fáceis aos estudantes brasileiros do que aqueles que envolvem integração e interpretação. Ou seja: quanto mais competências críticas e interpretativas são exigidas, mais os resultados se afastam dos índices ideais.

2 Fonte: <https://gizmodo.uol.com.br/mapa-horas-de-leitura/>

3 Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>

4 O Pisa é o programa internacional de avaliação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Acesse em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>

Ao mesmo tempo, as novas tecnologias vieram revolucionar as formas como as pessoas se comunicam e se expressam, modificando o estatuto dos saberes e conhecimentos e colocando-se, na visão de alguns, como “concorrentes” do formalismo literário e dos livros impressos. É fato que o modelo baseado na leitura de livros e na linguagem escrita vem sofrendo transformações continuamente, consequência dos diferentes dispositivos ofertados à juventude e da crescente popularidade da cultura audiovisual e digital na educação, e ainda da inoperância das escolas em conseguirem estimular crianças e jovens a lerem e interpretar utilizando as variações impressas, digitais e hipertextuais.

Segundo Barbero (2000), há basicamente dois grandes tipos de dinâmicas que movem as mudanças da sociedade atual. A primeira delas é a aparição de um ecossistema comunicativo, materializado, por exemplo, na relação com as novas tecnologias, especialmente da juventude. Para o autor, os jovens têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e, por isso, compartilham de novos modos de perceber o mundo, o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante. “Trata-se de de uma experiência cultural nova, ou, como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo. Novos modos de perceber e de sentir; uma nova sensibilidade que, em muitos aspectos, se choca e rompe com o *sensorium* dos adultos” (2000, p.55).

A segunda dinâmica de que nos fala Barbero se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos que foge ao sistema educativo que ainda nos rege e que, na visão do autor, tem muito claros seus dois eixos: a escola e o livro. O saber, agora, é fragmentado e disperso e pode circular fora dos lugares sagrados aos quais estava circunscrito, e longe das figuras sociais que antes o administravam.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e centralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. Diante de um professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje senta-se um alunado que, por osmose com o meio-ambiente

comunicativo, está embebido em outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade (Barbero, 2000, p.55).

Se, como nos ensina Paulo Freire – tão desacreditado nestes tempos obscuros em que engendra-se uma feroz perseguição ideológica àqueles que defendem uma educação crítica e libertária –, “o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim, implica na relação que eu tenho com esse mundo” (Freire, 1981), esse novo *sensorium* está atravessado pelas experiências estéticas e cognitivas de uma multiplicidade de linguagens e discursos que articulam os sentidos, sejam eles impressos, audiovisuais ou hipertextuais.

Nos inícios do século XXI, aprender a ler os textos audiovisuais e hipertextos é condição indispensável da vigência e do futuro dos livros – só se os livros nos ajudarem a nos orientar no mundo das imagens, o tráfico de imagens nos fará sentir a necessidade de ler livros – e parte de um direito cidadão fundamental: o direito a participar crítica e criativamente na comunicação cidadã (Barbero, 2014, p.57).

Assim, de pouco adiantam algumas concepções alarmistas que teimam em atribuir a crise na leitura ao crescimento dos novos meios – em especial dos meios digitais e audiovisuais. Muitas são frutos de resquícios frankfurtianos, que entendiam os meios, principalmente a partir da década de 1940, como uma ferramenta de controle social e de manipulação das massas e que decretaram sua aversão à sedução perpetrada pelo cinema e pelo audiovisual. Ou então consequência, como nos adverte Barbero (2014, p.46), de posições contemporâneas mais “radicais”, como as de Sartori (1997), que identifica a videocultura com o *post pensiero* (pós-pensamento), ou seja, “com a decadência e inclusive o fim do pensamento”.

Não se trata nem de culpabilizar a diversidade de linguagens e as múltiplas experiências expressivas no contexto do ocaso das tecituras escritas, nem tampouco de torná-las salvadoras no panorama da nova sociedade informacional e tecnológica. Mas sim de posicionar os livros e as novas mídias como elementos complementares e interdependentes.

O livro continuará sendo peça-chave na medida em que, a *primeira alfabetização*, a que abre o mundo da escritura fonética, em lugar de fechar-se à cultura letrada, lance as bases para a *segunda alfabetização*, aquela que nos abre às múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo do audiovisual e do texto eletrônico. A mudança nos protocolos e processos de leitura (Sarlo, 1998), que, sem dúvida, atravessamos, não significa, não pode nem deve significar, a substituição de um modo de ler por outro, mas sim a complexa articulação de uns e outros, da recíproca inserção de uns e outros, entre livros, quadrinhos, vídeos e hipertextos” (Barbero, 2014, p.51).

Não se pode mais negar a crescente influência das linguagens audiovisual e digital para a cultura e a educação, em especial para uma educação dirigida ao desenvolvimento da leitura crítica, prática social “condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas de circulação da cultura (Silva 2009, p.23). Especialmente no contexto brasileiro – em que sobressaem-se a conservação e a reprodução de privilégios e injustiças sociais e as desigualdades que disso decorrem –, a leitura crítica é mecanismo essencial para o entendimento das raízes históricas que levam a essas contradições e para a transformação de realidade brasileira.

A criticidade, como um emblema da cidadania e valor atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isso porque a conservação e a reprodução dos esquemas do privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como formas de escravidão da consciência” (Silva, 2009, p. 25).

Para Silva, são raras as escolas brasileiras que organizam e implementam ações direcionadas ao “aguçamento da criticidade dos estudantes”, o que pode significar, no longo prazo, o “embotamento ou congelamento da capacidade crítica pela ausência de espaços concretos para colocá-la em prática” (Silva, 2007, p.26). É preciso contemplar os vários e múltiplos usos da leitura: para conhecer, para se informar, para aprimorar a sensibilidade estética, para fantasiar, para se entreter, para resolver problemas e para problematizar e criticar, adotando um posicionamento crítico diante dos fatos e das ideias circulantes:

A leitura crítica sempre leva à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que simples processo de apropriação de significados; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser no mundo (Silva, 2009, p.81).

Esse contexto – em que a compreensão crítica mostra-se condição imprescindível à cidadania e as novas tecnologias assumem papel protagonista, partilhando espaço com a linguagem escrita impressa – desafia organizações e escolas que trabalham com educação de jovens a encontrarem novas formas de praticar e promover ações que permitam a nossos meninos e meninas se conhecerem e se expressarem das mais variadas maneiras, e sob as mais diversas formas de expressão e comunicação, ampliando sua leitura de mundo.

Ao fazê-lo, essas organizações são instigadas a trabalhar processos que preparem nossos jovens para lidar, de forma crítica, com essa multiplicidade de meios, dispositivos e linguagens disponíveis na atual sociedade midiática. Ao mesmo tempo, podem – e devem – construir novos caminhos que os levem a descobrir o prazer da leitura e a riqueza da literatura como construtora de significados, forma de expressão e conhecimento e manifesto de emoções e visões de mundo (Cândido, s/d), estimulando o desenvolvimento de um leitor crítico. É o caso dos projetos educomunicativos do Instituto Asas Comunicação Educativa, realizados em escolas públicas e junto a festivais literários e pólos culturais e comunitários, que utilizam-se das ferramentas de comunicação e tecnologia – de grande interesse entre o público jovem – para endereçar questões relacionadas a direitos humanos, juventude, cidadania, ética, criticidade, importância da leitura, entre outras.

3. O projeto Jovem Repórter nos Festivais Literários⁵

Organização Social de Interesse Público (Oscip) criada em 2009 em São Paulo (SP), o Instituto Asas Comunicação Educativa tem como principal objetivo fo-

5 Site do projeto: <http://www.projetoasas.com.br/festivaisliterarios.html>

mentar uma comunicação ética e consciente, fator essencial para a atual sociedade do conhecimento. Formada por profissionais da área de Comunicação Social e educadores especialistas em Educomunicação, a organização nasceu apenas cinco anos após a chegada das redes sociais ao Brasil, sendo testemunha da urgência de se qualificar o uso e o acesso à internet, ainda incipientes. Tem por finalidade promover ações educativas relacionadas às áreas de Tecnologias de Informação e de Comunicação, Fotografia, Jornalismo, Vídeo, Mídias Digitais, Cultura, Arte Urbana e afins, como estratégia para fomentar a apropriação ética e consciente das ferramentas de comunicação pelos cidadãos, incentivando a produção criativa, a democratização da informação, o protagonismo juvenil em suas comunidades e o exercício dos Direitos Humanos.

A metodologia utilizada baseia-se nos princípios da Educomunicação, campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação que propõe “a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura”⁶, e que propõe uma visão da comunicação mais ética, humanizadora e transformadora.

Desde 2013, o Instituto realiza o projeto educativo e cultural *Jovem Repórter nos Festivais Literários*, que visa aproximar o público jovem da literatura, de forma lúdica e prazerosa e associada aos interesses juvenis. O projeto compõe-se de oficinas multimídias, dirigidas à cobertura jornalística dos festivais literários parceiros. São apoiadores do projeto: a FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty, no Estado do Rio de Janeiro; o FLEX – Festival Literário de Extrema, em Minas Gerais; e o Festival Literário da Mantiqueira, em São Francisco Xavier, SP. Em 2015, como fruto dos resultados obtidos em prol da promoção da leitura entre a juventude, o projeto recebeu o prêmio “Todos por um Brasil de leitores”, concedido pelo Ministério da Cultura (MinC).

O projeto pedagógico do Jovem Repórter parte do princípio de que a leitura é uma prática social libertadora e confere total centralidade ao cidadão, com

6 Fonte: www.usp.br/nce/

base na crença de que nossas crianças e jovens são sujeitos de direitos e, como tal, devem ter respeitadas sua autonomia, suas identidades e suas formas de agir, de se conhecerem e de se expressarem. O reconhecimento dos direitos de nossa juventude – direito à educação de qualidade, à comunicação, à liberdade de expressão, à escuta, ao respeito, ao acesso ao lazer e à cultura, entre outros – passa pela garantia de uma vida social plena e pela promoção de sua autonomia e de seu desenvolvimento integral. Inclui-se aqui a descoberta da literatura, manifestação universal “de todos os homens e de todos os tempos” que, na visão de Antônio Cândido, comporta “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Mais que um prazer ou forma de conhecimento, a literatura parece corresponder a “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Cândido, s/d).

Por isso, o projeto tem na descoberta (ou redescoberta) da literatura pela juventude um de seus eixos basilares. Assim, mais que os dispositivos midiáticos e tecnológicos, os dois grandes protagonistas são a literatura e os jovens. Estes últimos são ouvidos em seus interesses e necessidades e têm seus desejos respeitados. A metodologia utilizada incentiva os processos de tomada de decisão por parte dos próprios jovens, em processos criativos colaborativos em que todos têm voz e aprendem a ouvir as diferentes opiniões e a se respeitar mutuamente, exercendo a valoração da diversidade e da autoexpressão.

Além disso, o Instituto acredita que a literatura pode caminhar de forma sincrônica e em estreita articulação com o universo midiático, informacional e tecnológico que os cidadãos têm hoje à sua disposição e que lhes é tão rico e fértil. Assim como o acesso à literatura, o acesso aos sistemas e fluxos informativos e midiáticos exercem papel vital para a promoção dos direitos dos cidadãos e a implementação de sociedades mais democráticas e inclusivas. Em função disso, o projeto Jovem Repórter atua para maximizar o potencial expressivo e comunicacional das mídias e para minimizar os eventuais riscos a elas associadas, incorporando à metodologia adotada as diretrizes para alfabetização midiática e informacional (AMI), da Unesco (Grizzle, 2013).

Nesse sentido, valoriza o desenvolvimento da “autonomia crítica” (Masterman, 1985, p.25-26), em processos de reflexão crítica fundamentais na sociedade atual e para a vida de nossos jovens, auxiliando-os a identificar as construções e representações de veículos de comunicação que apresentam-se onipresentes e direcionam práticas, culturas e comportamentos. O conceito é utilizado por Masterman para identificar um posicionamento crítico endógeno, um entendimento reflexivo midiático “sem que o professor esteja ali”:

Um dos objetivos principais da mídia-educação não deveria ser produzir nos alunos a reprodução de ideias fiéis, insights críticos ou informações fornecidas pelo professor. Nem deveria envolver simplesmente encorajar os próprios insights críticos dos alunos dentro da sala de aula, por mais importante que isso possa ser. A tarefa realmente mais importante e mais difícil do professor de mídia é desenvolver nos alunos suficiente autoconfiança e maturidade crítica para poder aplicar julgamentos críticos aos textos de mídia *que eles encontrarão no futuro*. O teste determinante de qualquer programa de mídia-educação é a medida em que os alunos são críticos em seu próprio uso e compreensão da mídia *quando o professor não estiver lá*. O objetivo primário não é simplesmente a consciência crítica e a compreensão, é a autonomia crítica (MASTERMAN, 1985, p. 25-26).⁷

Assim, os debates, as rodas de conversa e os processos produtivos e colaborativos conduzidos pela equipe pedagógica do Instituto Asas Comunicação Educativa visam desenvolver não apenas a “produção criativa” (Buckingham, 2003) como também as competências críticas, sociais e emocionais hoje fundamentais para o desenvolvimento humano.

4. O projeto pedagógico

As oficinas multimídia Jovem Repórter nos Festivais Literários são dirigidas a estudantes matriculados no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio, em escolas públicas das cidades onde os festivais acontecem. De 20 a 50 vagas são

7 Tradução livre. Grifos na citação são do próprio autor.

abertas por edição do evento, a depender da estrutura cedida pela produção de cada festival. A seleção é feita pela equipe pedagógica do Instituto, a partir do grau de motivação de cada jovem e buscando garantir a diversidade de gênero, raça e idade dos participantes.

Uma vez formadas as turmas, uma oficina preparatória é realizada um ou dois dias antes de iniciar-se o festival. Objetiva a integração da turma e a capacitação nos princípios básicos de cada linguagem a ser trabalhada em campo, constando de três módulos: Jornalismo, Fotografia e Vídeo. Cada um dos módulos inclui debates e rodas de conversa sobre temas transversais relacionados à juventude e à literatura.

Após a oficina preparatória, nos dias em que acontecem os festivais literários, os jovens saem a campo para realizar a cobertura jornalística das atrações do evento. Diariamente, dinâmicas lúdicas apresentam e exploram os autores, as obras literárias e os temas das palestras e debates que compõem a programação. Esta é uma forma prazerosa de sensibilizar os jovens para o universo da literatura e gerar subsídios para que possam elaborar os roteiros de vídeo, produzir textos e fotografias, pautar entrevistas, preparar suas produções multimídia.

Todos os processos – da pauta e roteiro à gravação das entrevistas, passando pela concepção e produção das obras documentais e ficcionais trabalhadas – são decididos pelos próprios jovens, em processos participativos que geram subsídios ricos e diversos para que elaborem suas produções com suas marcas pessoais.

Periodicamente, os jovens repassam o material produzido no dia e, junto com os educadores, avaliam os temas e processos trabalhados, assim como os aspectos técnicos e estéticos de suas produções. Esta dinâmica de ação-reflexão possibilita aos jovens ampla liberdade de criação e reflexão sobre sua prática, e aos educadores uma oportunidade para apresentarem novos conceitos e repertórios.

Durante a cobertura jornalística, os jovens recebem crachá de imprensa e têm acesso a todos os ambientes dos festivais, assim como livre trânsito para entrevistar autores e convidados do evento e público participante, estabelecendo assim uma relação de proximidade também com a comunidade local.

5. Resultados

Os resultados do projeto são sentidos no dia a dia com nossos adolescentes e jovens. Refletem-se na seriedade com que estes conduzem as pautas, no entusiasmo com que entrevistam um escritor, nos momentos em que recebem o almejado autógrafa, nas descobertas realizadas no território, ou então ao analisarem suas produções, sugerindo melhorias, cortes e edições, e expressando as dificuldades e vitórias do processo. Muitos jovens afirmam terem evoluído em suas habilidades comunicacionais, sentem-se mais confortáveis para falar em público e expor suas opiniões e, muito importante, reconhecem o quanto o projeto incentiva o trabalho colaborativo e o relacionamento respeitoso com opiniões e realidade culturais diversas.

Não é raro nas atividades os educadores presenciarem jovens bastante empolgados com certo livro ou com determinado autor. Durante as oficinas, ao conhecerem mais sobre os autores e suas obras, para que possam entrevistá-los, muitos jovens passam a se interessar por suas histórias e temáticas. Além disso, a aproximação presencial entre autores e jovens, de forma natural e informal e muitas vezes intergeracional, desmitifica o caráter elitista e excludente da literatura. “Muito legal esse autor, fiquei com vontade de ler algum livro dele” é frase ouvida várias vezes, expressada de diferentes formas, a cada edição do projeto.

São resultados intangíveis, presentes na qualidade de cada vídeo subido para o blog, em cada ensaio fotográfico ou entrevista postada nas redes sociais – entrevistas que pautam-se por critérios éticos jornalísticos mas que extrapolam as normas padronizadas e hegemônicas da grande imprensa e trazem a marca pessoal dos jovens que as produziram. Esses jovens estão criando novas formas de fazer comunicação e têm se apropriado dessas linguagens de forma criativa e promissora.

O projeto vê ainda a comunicação como mola propulsora de transformação social e transforma parte das cidades em que acontecem os festivais em um grande território educativo. Praças, bibliotecas, escolas, cinema local, centros culturais, todos os espaços urbanos respiram experiências culturais e são in-

seridos na programação das oficinas. O mesmo acontece com os artistas e escritores locais, que têm seus trabalhos divulgados pelas entrevistas realizadas pelos jovens.

Em relação às intervenções comunitárias, um de nossos resultados mais comemorados foi o nascimento do Coletivo @Aleatoriamente⁸, formado a partir de nossas oficinas e que hoje é composto por 28 jovens que atuam com comunicação comunitária por meio do audiovisual, nas comunidades de Paraty. O Coletivo se formou logo após o término da edição do Jovem Repórter na FLIP 2017, quando um grupo de 17 jovens participantes do projeto, tristes com o término das atividades e motivados pelas conquistas acumuladas durante aqueles poucos dias, decidiu que a experiência não poderia parar. “Assim que as oficinas acabaram, sentimos um vazio enorme no coração. Nos reunimos no gramado da igreja Santa Rita de Cássia, para ver o que poderíamos fazer para que o grupo formado nas oficinas não se separasse. Decidimos então formar o Coletivo Jovem Repórter @Aleatoriamente, com o objetivo de defender os direitos da juventude e trazer o audiovisual para Paraty”, explica o jovem Cadu Oliver, de 16 anos, um dos membros do Coletivo.

Mais de um ano depois da formação, o @Aleatoriamente já está consolidado na cidade. Hoje o coletivo auxilia na comunicação e promoção do Território da Juventude, organizado da Coordenadoria da Juventude, da Prefeitura de Paraty, e segundo Cadu foi nomeado a equipe oficial para cobrir eventos municipais dirigidos à juventude. Atualmente, participam do Coletivo 28 jovens paratienses, dos quais 19 são meninas. Enfrentam várias dificuldades, como falta de equipamentos e de *budget* para suas produções, mas o grupo se mantém unido e atuante, com uma produção audiovisual frutífera, baseada em temáticas ligadas aos direitos da juventude, à violência contra os jovens, serviços e políticas públicas da cidade, entre outras questões relacionadas ao dia a dia das comunidades de Paraty.

8 Facebook do @Aleatoriamente: <https://www.facebook.com/coletivojovemreporter/>

Como forma de mensurar os resultados, ao final de cada turma, a equipe do projeto realiza uma auto-avaliação com os jovens participantes. Seguem alguns dos resultados obtidos⁹:

- 176 jovens beneficiados diretamente
- 60 autores convidados para os festivais foram entrevistados pelos jovens
- 59 produções audiovisuais realizadas, com entrevistas e cobertura das atividades dos festivais
- Centenas de ensaios e produções fotográficas
- 100% de satisfação com o projeto (83% excelente + 17% bom)
- 77% julgam excelentes as ações para a cobertura jornalística do festival (20% bom, 3% regular)
- 100% afirmam que aprenderam mais sobre as linguagens trabalhadas (64% sabem muito mais do que sabiam antes; 36% sabem um pouco mais do que antes)
- 99% afirmam que, com as oficinas, conheceram mais sobre a literatura brasileira
- 71% dos jovens ficaram com vontade de conhecer mais sobre um determinado autor
- 89% afirmam que as oficinas os deixaram com mais vontade de ler
- 97% afirmam que passaram a pensar a comunicação de forma mais ética
- 93% acreditam que o projeto auxilia para suas trajetórias futuras e para o seu desenvolvimento

Todos os produtos realizados pelos jovens podem ser acessados pelo site do Instituto Asas: <http://www.projetoasas.com.br/festivaisliterarios.html>

O sucesso a iniciativa pode também ser medido pelo carinho com que o Jovem Repórter é recebido pelos jovens. Nem bem termina uma edição, os recados no grupo de WhatsApp do projeto já demandam o retorno da equipe do Instituto

9 Resultados constantes no Relatório Compilado do projeto Jovem Repórter nos Festivais Literários, edições de 2013 a 2018, fornecido pela gestão do projeto. Amostra da pesquisa: 90 jovens (51% do total de participantes do projeto).

Asas à cidade. E o mesmo acontece no ano seguinte, na época em que o próximo festival é anunciado: o WhatsApp se enche de mensagens perguntando se o projeto voltará à cidade naquele ano também. “O projeto precisa vir à cidade em outros eventos, pois é maravilhoso”, reivindicava Carlos Eduardo Silva, de 16 anos, ao término do Jovem Repórter na FLIP 2017. “Se tivéssemos um projeto desses na escola, não haveria nenhum jovem fora da escola”, declarou Nathalia Moreira, 16 anos, da mesma turma. Marcelo Spomberg, organizador do Festival de Extrema, que já contou com o projeto por três anos consecutivos, também declarou seu apoio: “As oficinas Jovem Repórter foram uma das atividades mais acertadas oferecidas durante o Festival Literário de Extrema, e superou nossas expectativas. A oficina é positiva e divertida, e estimula os jovens nas atividades jornalísticas e literárias”.

6. Conclusões

Ler é uma experiência repleta de vivências, emoções e conhecimento. Daí que a literatura seja condição essencial para a formação e o desenvolvimento integral do cidadão, com forte significado cultural, histórico e simbólico, e poderoso recurso para ampliação de nossa visão de mundo.

Vivemos uma época em que as novas tecnologias tornaram-se parte constitutiva de nossas vidas e em que a inserção de novos dispositivos de leitura – digitais, escritos, audiovisuais ou hipertextuais – vêm modificando não apenas nossos hábitos de leitura mas também nossa própria relação com o conhecimento, com os livros e com o mundo. Por isso, ações e projetos que têm o poder de unir a experiência da literatura a estratégias que objetivem a alfabetização midiática e informacional e a apropriação dos novos meios e linguagens comunicacionais tornam-se essenciais para o futuro de nossas crianças e jovens na sociedade atual, assim como para o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

Nesse sentido, uma das grandes contribuições do projeto Jovem Repórter nos Festivais Literários, realizado pelo Instituto Asas Comunicação Educativa, é propiciar à juventude a (re)descoberta da riqueza da literatura, procurando a criação de sentidos a partir da interrelação entre esta e os novos meios tecnológicos. Assim, atua de forma mais significativa: ao mesmo tempo que favorece e valoriza a leitura e conecta a literatura às vivências juvenis, prepara os jovens

para saberem lidar, de maneira crítica e participante, com uma multiplicidade de meios e informações que direcionam, hoje mais que nunca, o destino de nossa sociedade.

Muito já se discutiu se as ferramentas e os dispositivos digitais podem, no longo prazo, acabar com os livros impressos. O Instituto Asas prefere acreditar no contrário, entendendo o livro como uma tecnologia bem-sucedida e ainda inovadora, apesar de seus quase 600 anos, e apostando na articulação de espaços de conexão entre este e as novas tecnologias, o que contribuirá tanto para a compreensão dos novos códigos de leitura e de conhecimento quanto para a descoberta da essencialidade da literatura em nossas vidas.

Referências

BUCKINGHAM, David. *Media Education – Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Inglaterra: Polity Press, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. *Direitos Humanos e Literatura*, s/d. Disponível em: <https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf> Acessado em 10/10/2018

FERREIRA, Juca. Palestra de abertura do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Livro e Regulação de Preços, ocorrida em 30 de junho de 2015, em Brasília. Acesso em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/ministro-da-cultura-diz-que-baixo-indice-de-leitura-no-brasil-uma-vergonha-16606376>. Acessado em 01/10/2018

FREIRE, Paulo. Congresso Brasileiro de Leitura, Campinas (SP), 1981.

GRIZZLE, Alton et al. *Media and information literacy: policy and strategy guidelines; policy brief*. Unesco, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Desafios Culturais da Comunicação à Educação*. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, maio/ago 2000, p. 51 a 61.

MASTERMAN, Len. *Teaching the Media*. Nova York: Media Press, 1985.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

Sobre a autora

Lucia Caetano - Atuando há 33 anos na área de Jornalismo, Lucia Caetano acumulou experiência em várias funções, como redatora, repórter, editora-chefe e consultora em planejamento estratégico de comunicação. Desde 2009, é diretora do Instituto Asas Comunicação Educativa, organização social de interesse público que atende em sua maioria crianças e jovens, com projetos educacionais que visam desenvolver as competências relacionadas ao conhecimento midiático e informacional, além de incentivar a experimentação dos meios, como forma de ampliar a participação e expressão dos cidadãos na sociedade e despertar seu pensamento crítico. Mais de 8.000 pessoas já passaram pelos projetos educacionais do Instituto, alguns dos quais realizados dentro de escolas públicas. A convite da UNESCO e do Comitê Mundial de Educação Continuada (CMA), a autora representou o Brasil no 5th World Forum for Lifelong Learning / Sustainable Development, realizado em setembro de 2017, em Madri, na Espanha. Desde 2017, Lucia Caetano é mestranda na Universidade Metodista de São Paulo, na área de Comunicação Social e na linha de pesquisa Comunicação Comunitária, Territórios de Cidadania e Desenvolvimento Social. É casada há 30 anos com o fotógrafo Walter Craveiro e têm um filho de 24 anos, Pedro Caetano Craveiro. E-mail: luciaccaetano@projetoasas.com.br

A relação dialógica na Cultura Maker

Rodrigo Assirati Dias

Lucas Marco Loureiro

Sandra Maria Rudella Tonidandel

Valdenice Minatel Melo de Cerqueira

Verônica Martins Cannatá

1. Introdução

A Cultura Maker pode ser entendida como aquela que reúne e incentiva pessoas interessadas no fazer artesanal, na criação pelas próprias mãos de tudo aquilo que possa necessitar ou querer. Motivado principalmente pelo resgate deste "fazer você mesmo", o Movimento Maker nasceu no final da década de 2000 e foi marcado principalmente pela criação da revista Make Magazine em 2005 e pela criação das feiras Maker (*Maker Faires*), que hoje acontecem em todo o mundo e reúnem artesãos, bricoleiros, inventores e empresários. No Movimento Maker, os antigos ofícios manuais, como a marcenaria, a costura, o bordado, o tricô, a cerâmica e a mecânica são também potencializados por novas tecnologias digitais que popularizaram processos antes exclusivos da indústria, como o projeto e a fabricação digital. Além das novas tecnologias de fabricação

digital, o Movimento Maker foi impulsionado pela incorporação de valores que nasceram na era pós-internet e pós-redes sociais, que transformaram o fazer em um fazer social em rede, no qual toda a cadeia de valor do conhecimento é livre e acessível a todos.

Não demorou para que esses valores e conceitos chamassem a atenção de educadores, fazendo com que a Cultura Maker também fosse um assunto de grande interesse em muitas escolas. Na educação, os valores do Movimento Maker, que são agregados aos conhecimentos, teorias e reflexões trabalhados em aula, podem se tornar concretos a partir da construção de protótipos, modelos e artefatos físicos. Ao desenvolver atividades com os alunos que envolvam a construção de coisas como maquetes, cartazes, esculturas, pinturas, etc., com os mais diversos materiais, a Cultura Maker se mostra interessante porque valoriza o conhecimento construído e as faculdades mobilizadas no processo do fazer coisas, ao mesmo tempo que trabalha os problemas que podem ser solucionados através dessa abordagem.

Há mais de uma década, o Colégio Dante Alighieri desenvolve atividades curriculares e extracurriculares que compartilham os mesmos valores preconizados pela Cultura Maker. Entre os exemplos dessas atividades estão o programa de pré-iniciação científica Cientista Aprendiz -- que existe na escola desde 2006 e fomenta a cultura da pesquisa científica incentivando os alunos a desenvolver seus próprios projetos de pesquisa de acordo com seu interesse --, e atividades extracurriculares tais como as oficinas de Robótica Educacional, que existem desde 2001, e o Núcleo Interdisciplinar de Desenvolvimento (NIDe). Tanto as oficinas como o NIDe oferecem, desde o 3º ano do Ensino Fundamental até a 2ª série do Ensino Médio, uma introdução ao mundo da engenharia, eletrônica e programação de computadores.

Nesse contexto, agregar os valores Cultura Maker nas propostas pedagógicas já existentes foi apenas uma evolução natural, que acabou motivando o nascimento de um novo componente curricular e a construção de um espaço que não só servisse para abrigar atividades relacionadas, mas que também representasse a convergência de todos esses conceitos. A esse espaço foi dado o nome de Fab Dante.

2. Proposta Pedagógica

O Fab Dante foi criado para abrigar propostas pedagógicas que tenham como aporte metodológico o ensino por investigação (*Inquiry Based Learning*) e o aprendizado baseado em projetos.

Segundo Tonidandel (2014), no ensino por investigação, as sequências de ensino se iniciam com uma situação-problema geralmente tirada de um contexto real e que inclui uma questão-problema que pode ser formulada tanto pelo professor quanto pelos alunos. Em seguida, os alunos levantam hipóteses para a questão proposta, elaboram um modelo, fazem suas previsões, desenham, esquematizam, discutem as consequências e os possíveis resultados. Os alunos produzem, então, seus materiais com apoio conceitual do professor e, por último, apresentam seus produtos e constroem argumentações baseadas em dados que resolvem a questão proposta. Para a autora, esse tipo de abordagem exige uma maior centralização do professor na condução do processo, em detrimento de um maior protagonismo do aluno, com o intuito de garantir a construção e estruturação dos conceitos envolvidos.

Da mesma forma como o ensino por investigação, o ensino baseado em projetos parte de uma problematização para fazer com que os alunos sejam protagonistas do processo, que é mediado pelo professor. Segundo o Buck Institute for Education (2018) e Oliveira (2006), a aprendizagem baseada em projetos tem como pressupostos a proposição de uma questão problematizadora e a pesquisa, discussão, planejamento e execução de etapas para sua resposta. Esse processo é desenvolvido em grupos de estudantes de forma autônoma, que precisam articular conhecimentos específicos, conhecimentos e habilidades com mediação e facilitação do professor.

Ambas são metodologias ativas que colocam, de um lado, o aluno no centro da aprendizagem, que assim atua como protagonista, e, de outro, o professor, que atua como mediador do processo, o que evidencia a importância da relação dialógica no contexto de suas atividades. Nas atividades do Fab Dante, a questão problematizadora deve, sempre que possível, ser significativa para a

realidade do aluno e trazer um viés social. Esse viés tem o objetivo de desenvolver no aluno uma olhar sobre os grandes problemas ambientais e sociais de diferentes contextos, ao mesmo tempo que cria no estudante a confiança de se tornar um agente de mudança nesse contexto, propondo e implantando soluções para esses problemas.

Resolver um problema ou responder a uma questão-problema no contexto da Cultura Maker geralmente envolve a construção de um protótipo ou um produto físico a fim de se testarem as soluções. Por esse motivo, duas concepções são importantes para pautar a proposta pedagógica dessas atividades: o construcionismo e a aprendizagem criativa.

O Construcionismo (Papert, 1991), que é a teoria segundo a qual o aluno pode aprender construindo coisas, foi postulada pela primeira vez por Seymour Papert na década de 1980, quase três décadas antes de surgir a cultura Maker. Papert defendia que a criança aprende (constrói conhecimento) ao agir intencionalmente na construção de algo palpável e que seja de seu interesse. Segundo Papert, essa construção precisa ser significativa para o aluno, ou seja, precisa fazer parte de sua realidade e estar ao alcance do desenvolvimento de suas habilidades.

Expandindo o trabalho de Papert, o professor Mitch Resnick começou a estudar como se poderia desenvolver o pensamento criativo através do uso de tecnologia, o que chamou de Aprendizagem Criativa. O conceito, que foi posteriormente aprimorado por seu grupo de pesquisa no MIT, e chamado de Lifelong Kindergarten (RESNICK, 2014), sistematizou que atividades de aprendizagem criativa devem valorizar 4 Ps: Projetos, Parcerias, Paixão e Pensar brincando. De maneira resumida, nessa abordagem, a problematização também parte da realidade e do contexto social do aluno e serve de motivação para que ele trabalhe de forma colaborativa para desenvolver projetos que sejam capazes de atuar nessa realidade de acordo com sua visão de mundo.

3. O espaço físico

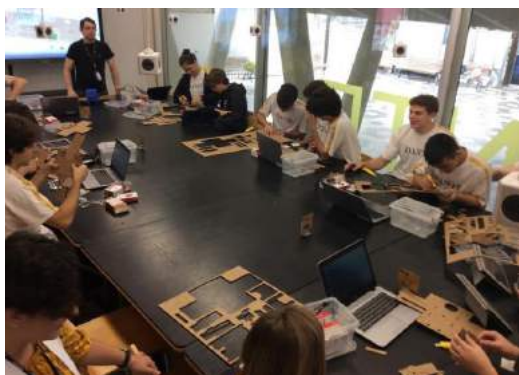
O espaço físico do Fab Dante foi projetado tendo em vista quatro fatores principais: a colaboração, a versatilidade, o acesso aos materiais e ferramentas e

a segurança. A colaboração é um dos principais pontos de convergência entre todas as propostas pedagógicas das atividades que acontecem no espaço, que permite aos alunos trabalharem em grupos em seus projetos. Nesse ponto, optou-se por mesas de trabalho mais altas, para que os alunos pudessem trabalhar confortavelmente em pé ou sentados nas banquetas móveis, de forma a se deslocarem livremente por suas áreas de trabalho e se agruparem da maneira mais conveniente para o grupo. As mesas são livres de equipamentos, e qualquer elemento necessário, como ferramentas manuais, elétricas e notebooks, fica à disposição dos alunos nas prateleiras laterais, podendo ser levado para as mesas de trabalho de acordo com a necessidade da tarefa que está sendo realizada.

Uma das paredes é de vidro duplo e possui uma persiana em seu interior. Esse vidro permite uma boa oferta de iluminação natural, um bom isolamento acústico, favorecendo uma área de escrita acessível a todos os grupos de trabalho para que possam planejar, anotar ideias, registrar dados e hipóteses e se comunicar.

É muito comum nas atividades realizadas no Fab Dante existirem grupos trabalhando simultaneamente em atividades distintas, com recursos e técnicas diferentes e, por conseguinte, com configurações e necessidades diferentes. Mesmo alunos de um mesmo grupo podem estar envolvidos em tarefas diferentes dentro de um mesmo projeto.

Quanto à versatilidade, as mesas de trabalho possuem rodízios e foram pensadas para comportar um máximo de 8 alunos, mas que podem ser divididas por grupos menores de alunos ou então combinadas com outras mesas para formar um espaço de trabalho para grupos maiores. Além dos notebooks, a sala possui também uma tela interativa de 70 polegadas que também possui rodízios e pode ser movimentada para qualquer lugar da sala, podendo ser utilizada para exibir algo para toda a sala ou levada para perto de uma mesa para poder ser utilizada por um pequeno grupo.



Por ser inspirado nos conceitos dos Fab Labs (MIKHAK et al., 2002) e no modelo de Fab Learn (BLIKSTEIN, 2008), o Fab Dante possui a fabricação digital como conceito norteador para a escolha de suas ferramentas e métodos. A fabricação digital é um meio de fornecer de modo mais acessível aos alunos os métodos de fabricação que antes estavam restritos apenas às indústrias. Na fabricação digital, a manufatura é mediada pela tecnologia digital desde seu projeto, utilizando ferramentas de CAD (*Computer Aided Design* ou Desenho Assistido por Computador) até a sua fabricação, utilizando ferramentas de CAM (*Computer Aided Manufacturing* ou Manufatura Auxiliada por Computador). No Fab Dante, os alunos têm acesso a métodos de fabricação aditivos, como as impressoras 3D, que utilizam o processo de fusão de filamento (FDM) e o de estereolitografia (SLA), bem como acesso a métodos subtrativos, como a máquina de corte a laser e as fresas CNC.



Em relação à segurança, optou-se por colocar as máquinas e ferramentas fixas nas bancadas laterais, que estão destinadas aos alunos que precisam de maior concentração para manuseá-las ou que estejam envolvidos em um trabalho individual. Enquanto algumas ferramentas manuais foram colocadas em um painel protegido por uma porta de vidro e têm seu acesso permitido de acordo com a atividade realizada, outras estão disponíveis livremente e posicionadas em gaveteiros móveis abaixo das bancadas. Nesses gaveteiros, também estão armazenados os equipamentos de proteção individual, como luvas, óculos de proteção e máscaras, que devem ser utilizados pelos alunos de acordo com as ferramentas utilizadas.



Todas as ferramentas disponíveis aos alunos estão classificadas por um código de cor entre ferramentas que podem ser manipuladas livremente pelos alunos, ferramentas que podem ser manipuladas pelos alunos com a ciência do profes-

sor e ferramentas que devem ser utilizadas somente com a presença ou com o auxílio do professor.

É importante notar que a Cultura Maker no Dante não está restrita apenas ao espaço do Fab Dante. Além do Fab Dante, a escola possui um laboratório de criatividade para aulas de Aprendizagem Criativa, sala de artes e laboratórios de ciências do Ensino Fundamental. Dispõe, também, tanto da sala de robótica para as atividades das oficinas de robótica e programação, quanto dos laboratórios de ciências, química, física e biologia para o Ensino Médio. Conforme citado anteriormente, a Cultura Maker, o ensino por investigação e o aprendizado baseado em projetos já faziam parte da cultura escolar dantiana e estão presentes em outras atividades que acontecem em outros espaços, inclusive na sala de aula.

4. As atividades

Apesar de o projeto do Fab Dante ter sido pensado como um espaço de aprendizagem, de prática, e de uso comum por todos os alunos, sua inauguração aconteceu em paralelo a duas grandes mudanças pedagógicas no Ensino Médio do Colégio: um novo componente curricular de Práticas de Projetos Interdisciplinares e as disciplinas eletivas.

4.1. Práticas de Projetos Interdisciplinares

Os projetos interdisciplinares já são parte integrante das práticas pedagógicas do Dante, e suas atividades já estão inseridas no cotidiano dos alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 2ª série do Ensino Médio. Nesses projetos, os alunos são orientados por professores de diversos componentes curriculares a apresentar soluções para problemas sociais relacionados como uma questão norteadora para cada série ou ano. Até 2017, os professores dos componentes curriculares envolvidos planejavam suas intervenções no projeto interdisciplinar e separavam algumas de suas aulas ao longo do ano letivo para trabalhar as temáticas e realizar parte das produções que compunham os produtos finais dos grupos.

A grande mudança nessa dinâmica no Ensino Médio aconteceu a partir do ano letivo de 2018 e envolveu favorecer o desenvolvimento de outras habilidades

e competências durante a evolução do projeto interdisciplinar, como as habilidades empreendedoras, e aumentar a profundidade e o impacto das soluções propostas. Os alunos do Ensino Médio têm à sua disposição uma aula semanal no currículo especificamente criada para desenvolver não só o projeto, mas também as habilidades necessárias para criá-lo. Esse novo componente curricular foi chamado de Práticas de Projetos Interdisciplinares (PPI), e é conduzido por professores de Ciências da Natureza e de Tecnologia no espaço do Fab Dante. Enquanto os alunos da 1ª série tiveram como tema os problemas urbanos da cidade de São Paulo, respondendo à questão norteadora de “Como podemos empreender para melhorar a gestão de um problema urbano no município de São Paulo?”, os alunos da 2ª série tiveram como tema a inclusão social, respondendo à questão norteadora de “Quais ações podemos desenvolver para promover a inclusão social no Brasil?”.

O projeto se inicia quando os alunos são apresentados à questão-problema, momento em que podem apurar o olhar crítico sobre a realidade em que vivem. Tal início consiste em um processo de sensibilização conduzido por professores de diversos componentes curriculares. Após esse momento, cada grupo de alunos escolhe um problema específico entre aqueles observados durante a sensibilização, e ao longo do projeto, os grupos articulam seus conhecimentos para criar soluções criativas para os problemas escolhidos. Para isso, utilizaram o processo de design (*Design Thinking*¹), que os conduz pelas fases de ideação, prototipação e testes das soluções em um ambiente real de aplicação. Na fase final do trabalho, são colocadas em prática tanto as habilidades empreendedoras para transformar as soluções encontradas em produtos viáveis, quanto as habilidades de comunicação para apresentar esses produtos para uma banca de avaliação.

Durante todo o período de desenvolvimento dos projetos, no componente curricular de Práticas de Projetos Interdisciplinares, os alunos são autores de seus próprios trabalhos, cabendo ao professor guiá-los através de um cro-

1 *Design Thinking* é uma estratégia utilizada na resolução de problemas relacionados à aquisição de informações, análise de conhecimento e propostas de soluções

nograma de atividades que culmina com a apresentação de suas produções. Cabe também ao professor: mediar o processo levantando questões e argumentando com os grupos para que o aprendizado seja evidenciado; oferecer caminhos para dirimir as dúvidas do grupo, incluindo indicação de bibliografia e fontes de pesquisa; garantir que as contribuições de todos os membros sejam relevantes e que as habilidades e inclinações de cada integrante sejam bem utilizadas; e, por fim, exercer a mediação para que as premissas metodológicas sejam respeitadas.

4.2. Disciplinas Eletivas

A ampla oferta de atividades extracurriculares de diversas áreas do conhecimento também faz parte da cultura escolar do Dante. Esportes, artes, ciências e tecnologia são alguns exemplos de áreas que ofertam oficinas extracurriculares para alunos desde o Ensino Fundamental. Em 2018, no entanto, no contexto da então recém-aprovada lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, optou-se por estruturar algumas dessas ofertas e criar outras, estabelecendo um currículo enriquecido por itinerários formativos compostos por disciplinas eletivas. As disciplinas eletivas têm como objetivos enriquecer o currículo do Ensino Médio, valorizar as preferências pessoais de cada aluno, promover uma participação mais ativa no próprio desenvolvimento e oferecer recursos adicionais para que o jovem atue com mais segurança em um mundo cheio de oportunidades.

Entre as mais de 70 disciplinas eletivas ofertadas aos alunos, são três as que se desenvolvem no espaço do Fab Dante e que, alinhadas com a Cultura Maker, não são de uma área específica de concentração, sendo antes tratadas pela escola como multidisciplinares. São elas: “*Hi-Lo Tech - Confecção de Wearables com Tecnologias Tradicionais e Modernas*”, “*Empreendedorismo*” e “*Inteligência Artificial*”.

Empreendedorismo (ministrada em parceria com a ESPM)

A eletiva de Empreendedorismo objetiva desenvolver nos alunos uma postura empreendedora que os motive a construir projetos e desenvolver ideias de novos negócios. Os alunos se envolvem em atividades práticas que passam pelo estudo de um mercado, pela ideação de uma solução para esse mercado e pelo planejamento estratégico de uma empresa ca-

paz de oferecer tal solução. Com a solução proposta e seu modelo de negócio validado, os grupos desenvolvem então um MVP (mínimo produto viável) capaz de apresentar e testar a ideia do negócio.

Inteligência Artificial (ministrada em parceria com a ESPM e IBM)

Já a eletiva de Inteligência Artificial tem o objetivo de fazer com que os alunos entendam essa tecnologia para saber aplicá-la de forma planejada como uma ferramenta que pode ajudar a promover o bem-estar social e a melhorar o mundo, maximizando os benefícios e mitigando os danos. As atividades desenvolvidas propiciam aos alunos compreender os aspectos técnicos envolvidos na Inteligência Artificial e sua complexidade, fazendo com que sejam capazes de utilizar serviços da web para criar um protótipo de Inteligência Artificial para um contexto social escolhido por eles.

Hi-Lo Tech - Confecção de Wearables com Tecnologias Tradicionais e Modernas (ministrada em parceria com a ESPM)

Por último, a eletiva *Hi-Lo Tech - Confecção de Wearables com Tecnologias Tradicionais e Modernas* tem como principais objetivos atrair alunos com preferências acadêmicas diversas para o desenvolvimento de artefatos tecnológicos, em ambiente inclusivo e acolhedor para pessoas sem conhecimento prévio em programação e/ou artes. A estratégia é promover inserção e inclusão social a partir de um processo horizontal e democrático de ensino de tecnologia, fornecendo um espaço de criação de artigos tecnológicos (wearables) com valor pessoal e/ou comercial, e utilizando tecnologias tradicionais (como costura) e modernas (como programação), de forma a incentivar o desenvolvimento pessoal dos estudantes e a geração de possíveis fontes de renda e inovação para comunidades carentes.

As eletivas descritas são semestrais, acontecem em aulas semanais de uma hora e meia de duração e são mediadas por professores do Departamento de Tecnologia Educacional da escola. A metodologia das aulas é predominantemente prática, e os alunos trabalham em grupos para, ao final do semestre, concluir e apresentar suas produções.

Assim como acontece nas Práticas de Projetos Interdisciplinares, na dinâmica dessas eletivas o professor tem um papel duplo. Ele é tanto o facilitador e mediador da aprendizagem, encorajando, incentivando e estimulando a estruturação de raciocínios e resoluções dos problemas propostos, quanto o provedor de informações e de explicações e conceitos relacionados aos problemas, quando necessário.

5. Considerações finais

Consideramos que tanto a análise dos contextos sociais nos quais as propostas estão envolvidas, quanto o uso dos recursos da informação, do trabalho reflexivo e colaborativo, bem como o processo de conscientização norteiam-se todos pela ética e pela responsabilidade social, a partir do momento em que os alunos ultrapassam as fronteiras de consumidores para atuarem socialmente na qualidade de produtores éticos e críticos.

É nessa perspectiva educ comunicativa que a Cultura Maker vai além do agrupamento de iniciativas de pessoas interessadas no fazer artesanal, ou na criação pelas próprias mãos. Ela estabelece uma relação dialógica horizontal nos espaços que abrigam ideias e convergência tecnológica. Ela incentiva o protagonismo infantojuvenil, a comunicação e a resolução de problemas com o fortalecimento dos espaços de convivência e com a gestão democrática dos processos midiáticos e da fabricação digital.

Ela é acompanhada do repensar da ação artesanal e funcional. É sobre o "criar" e o "fazer" para uma intervenção social. É sobre o trabalhar de forma criativa com empatia, ética, senso crítico e engajamento. É sobre o considerar a liberdade de expressão, a preservação dos direitos humanos, as questões emergenciais de sustentabilidade e educação ambiental. Enfim, é sobre estabelecer conexões com contextos sociais e, assim, gerar movimentos makers que contribuam de forma efetiva para o bem-estar social em prol da construção colaborativa de um mundo melhor.

Referências

- BLIKSTEIN, Paulo. 2008. Travels in Troy with Freire: technology as an agent for emancipation. In Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the possible dream, P Noguera and C. A. Torres (eds.). Sense, Rotterdam, Netherlands, 205–244.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. What is PBL? Disponível em: <http://www.bie.org/about/what_pbl>. Acesso em: 21 out. 2018.
- MIKHAK, Bakhtiar et al. Fab Lab: an alternate model of ICT for development. In: 2nd international conference on open collaborative design for sustainable innovation. 2002.
- OLIVEIRA, J. B. B. de. A utilização da estratégia de Aprendizagem baseada em projetos para a contextualização e a interdisciplinaridade: experiência de ensino médio. Pró Reitoria de Graduação – Núcleos de Ensino da UNESP, in Núcleos de Ensino da Unesp São Paulo, 2008.
- PAPERT, Seymour; HAREL, Idit. Situating constructionism. Constructionism, v. 36, n. 2, p. 1-11, 1991.
- RESNICK, M. (2014) Give P's a chance: Projects, Peers, Passion, Play. In: Proceedings of Constructionism and Creativity Conference, Vienna, Austria.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. Disponível em: <<http://dante.pro/hzb7wwd>>. Acesso em 11 jul. 2017.
- TONIDANDEL, Sandra Maria Rudella. Superando obstáculos no ensino e na aprendizagem da evolução biológica: o desenvolvimento da argumentação dos alunos no uso de dados como evidências da seleção natural numa sequência didática baseada em investigação. Disponível em:<<http://dante.pro/w7kczxc>>. Acesso em: 21 out. 2018.

Sobre os autores

Rodrigo Assirati Dias - Professor do Colégio Dante Alighieri e do Centro Universitário Senac. Mestre em Ciência da Computação (USP).

Lucas Marco Loureiro - Técnico do Fab Dante. Estudante de Engenharia da Computação (Universidade São Judas Tadeu). Técnico em Informática (ETEC Professor Horácio Augusto da Silveira).

Sandra Maria Rudella Tonidandel - Coordenadora-geral Pedagógica e professora no Dante Alighieri. Doutora e mestra em Ensino de Ciências (USP).

Valdenice Minatel Melo de Cerqueira - Diretora de Tecnologia e professora no Dante Alighieri. Doutora e mestra em Educação (PUC/SP). Pedagoga (UNICAMP).

Verônica Martins Cannatá - Coordenadora-assistente e professora de Tecnologia Educacional no Colégio Dante Alighieri. Membro da ABPEducom. Mestra em Educação (UMESP).

7

Protagonismo dos jovens na gestão das tecnologias e nas práticas de formação

A vez e a voz do Comitê Gestor Discente de Tecnologia do Colégio Dante Alighieri

Valdenice Minatel Melo de Cerqueira
Celise Monteiro França Correia
Marina Martins Malheiros
Vinícius Andreotti Segala
Verônica Martins Cannatá

Introdução

O Comitê Gestor Discente de Tecnologia, que se reúne semanalmente, foi criado a partir de abril de 2012, durante a implementação do programa 1:1 para o Ensino Médio (Programa Dante Mobile). Idealizado pela professora Valdenice Minatel Melo de Cerqueira, o Comitê foi um dos objetos da tese¹ *Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica: “senta que lá vem a história”*.

1 CERQUEIRA; Valdenice Minatel Melo de. *Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica: “senta que lá vem a história”*. Disponível em <<https://goo.gl/wSG8X6>>. Acesso em 2 maio 2017.

O comitê é horizontalizado e funciona basicamente como um espaço de escuta. Meu papel é ouvir e buscar soluções junto com eles. A regra é que não podemos criticar sem pensar em uma solução. Temos que trazer críticas construtivas. (Valdenice Minatel)

Esse comitê é formado por alunos-representantes das classes participantes do programa Dante Mobile, com adesão voluntária, e com o objetivo de refletir, discutir, avaliar, formular propostas e realizar ações para dar sustentação ao programa. Os alunos, acompanhados de professores do Departamento de Tecnologia Educacional e de outros profissionais do colégio (professores de outros departamentos, orientadores, técnicos - a adesão é livre para quem quiser assistir e participar das reuniões -), reúnem-se na própria escola, todas as sextas-feiras, das 15 às 16 horas. Havendo necessidade, também convidamos profissionais de empresas parceiras do colégio para o diálogo. O comitê discente representou, no programa, uma ação efetiva de resiliência e de aproximação geracional e cultural, além de nos proporcionar uma visão ímpar sobre o potencial dos nossos alunos.

É muito legal estar no comitê. É uma oportunidade única poder passar o que os colegas têm a dizer para a professora Nice e ter esse contato com o Departamento de Tecnologia, além do crescimento pessoal e de conhecimento. (P. F.)

“Também é muito bom saber que temos voz dentro do Colégio e que podemos resolver os problemas e melhorar as coisas”. (J. A.)

O comitê passou a representar um espaço efetivo de protagonismo que, inserido na cultura organizacional da escola, e por esta singularmente viabilizado, possibilitou a legitimação de um fórum democrático que capta tensões, indiferenças, apatias dos alunos adolescentes e, com seu *modus operandi*, dá evidência aos sonhos, ao engajamento e ao entusiasmo desses mesmos alunos. Os relatos dos participantes, a seguir, apontam nessa direção:

Foi mais significativo deixarmos nós alunos dar opiniões sobre o tablet e não formar um grupo de professores para decidir tudo. (R. S.)

Me sinto orgulhoso em participar desse programa e ajudar o colégio a desenvolver um modo mais confortável de uso dos tablets. (V.)

Nos encontros do comitê gestor discente, foi mais significativa a discussão dos problemas pelos próprios alunos. (G.)

O comitê é, portanto, uma vivência que estabelece uma pauta de convergência entre as ambiguidades, as diferentes vozes, e abre uma perspectiva na qual se fazem presentes a tolerância, a transformação e a reconstrução.

Nas reuniões, não foi esquecido o caráter dialógico e relacional das discussões, evitando ao máximo o risco de a participação discente “redundar numa forma de participação manipulativa e de endoutrimento” (LIMA; AFONSO, 1990, p. 32).

O comitê possibilitou, do mesmo modo, refletir sobre a participação efetiva dos alunos, mostrando o potencial desses parceiros no ensino e na aprendizagem. Entretanto, é necessário mencionar que nesses espaços de apropriação tecnológica – como é o caso do comitê e também da sala de aula – transitam indivíduos (alunos) ainda em formação e que não têm a responsabilidade e o compromisso da educação enquanto ação emancipatória (FREIRE, 1988); esse papel, na verdade, é inerente ao professor e à escola.

Para o professor, portanto, é essencial saber de educação e não somente de tecnologia, para entender, por exemplo, que, embora exista na tecnologia digital de informação e comunicação um potencial imenso de ensino e aprendizagem, é na mediação pedagógica do uso dessa tecnologia que reside uma das funções primordiais do ofício do professor, além de constituir uma possibilidade real de repensar a educação (CERQUEIRA, 2005).

Assim, novas tecnologias integradas ao currículo escolar não podem prescindir de novas estratégias metodológicas ou, pelo menos, de uma revisão das metodologias em curso, sem deixarem de suscitar a necessária reflexão sobre as concepções de aprendizagem, ensino e currículo que embasam tais práticas, bem como reflexões sobre o papel dos alunos e dos professores.

A criação e manutenção do comitê gestor discente, por sua vez, aponta para o reconhecimento da inteligência coletiva (LÉVY, 1998) na escola. O conceito de inteligência coletiva de Lévy é bastante esclarecedor: “uma inteligência distri-

buída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada e mobilizada em tempo real” (LÉVY, 1998, p. 30). Ele também afirma que:

Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência (LÉVY, 1998, p. 30).

Não reconhecer a potencialidade do aluno é, em outros termos, negar-lhe o pleno desenvolvimento. Como educadoras, e na qualidade de coparticipante de um ambiente escolar, afirmo que não queremos e não podemos fazer isso. E esta não é uma proposição empírica, e sim balizada em estudos (SANCHÉZ, 2002; ALMEIDA, 2010; ALMEIDA; SILVA, 2011) que apontam que os professores devem ser engajados não somente para saber usar as tecnologias digitais móveis, mas, principalmente, para desenvolver uma educação mais centrada em criar ambientes de aprendizagem, para os alunos, favoráveis ao uso dessas novas tecnologias.

Nessa perspectiva, a sala de aula – apesar da grande mobilidade de aprendizagem propiciada pela infraestrutura de internet sem fio do Colégio Dante Alighieri, onde, com um tablet, qualquer recinto pode se tornar um ambiente de aprendizagem – é um espaço precioso de construção, de reconstrução, de transformação do conhecimento e de troca dos saberes. Essa ideia alinha-se a um comentário de Alves (2012), inspirado em Paulo Freire:

(...) todo o processo educacional é ação repleta de troca de saberes, sempre um desafio, que aqui se traduz em manifestar que o estudante digital, dominador de um tipo de técnica, pode trocar sua experiência e praticidade com o seu professor, também dominador de suas técnicas, conteúdos e didáticas (ALVES, 2012, s.n.).

Há que se lembrar, ainda, que o aprendizado, para alunos e professores, não acontece somente na escola: o mundo apresenta incontáveis possibilidades de aprendizagens em contextos analógicos e/ou digitais. Precisamos considerar, também, que, com a computação/internet ubíqua e pervasiva, os ambientes de

aprendizagem on-line, “nas nuvens”, híbridos, informais e colaborativos ganharam espaço no cotidiano dos alunos.

Na educação contemporânea, vivemos um paradoxo: há um intenso apelo para a colaboração e para o compartilhamento entre alunos e professores, mas há também o encantamento e o desejo pelo uso individual de sua própria tecnologia, enquanto dispositivo pessoal. A sala de aula, repleta de alunos, precisa, então, ser encarada como um espaço para desafios que começam no individual mas desembocam no coletivo.

Dessa maneira, a informalidade, que pode prover aprendizagem, e a formalidade, que pode prover o ensino, nunca estiveram tão imbricadas nas situações educacionais, em particular na situação estudada no presente trabalho. A tecnologia pode ser o amálgama desse embricamento. No entanto, para que essa integração “dê liga”, faz-se necessário adensar alguns conceitos que simultaneamente suportam o programa Dante Mobile, tal como a gestão compartilhada.

Gestão compartilhada

A gestão emergiu como um conceito importante, uma vez que a articulação das dimensões administrativa e pedagógica é condição para viabilizar as ideias e sonhos. Tal fato encontra, por assim dizer, eco em Kuin (2005). Para essa autora, a gestão

é fundamental para viabilizar os sonhos da comunidade escolar e organizar sua concretização. Quando isso acontece, dimensões técnico-administrativa e pedagógica não se distanciam. São causa e efeito uma da outra, e as decisões são pautadas pelo que é o papel supremo da escola, a aprendizagem dos alunos (KUIIN, 2005, 131).

A concepção tradicional de gestão, fortemente ligada ao conceito de administração, está pautada em Frederick Taylor, considerado o pai da Administração Científica, e em Henri Fayol, fundador da Teoria Clássica da Administração. Essas duas escolas trazem o ideário da gestão ou gerenciamento, concebido como uma ciência humana que articula regras e funções com a finalidade de organizar elementos da produção.

Exposto o momento histórico em que foi sistematizada, não admira que a ciência da administração esteja, atualmente, presente em todos os contextos nos quais possam ser identificadas as relações entre objetivos, processos e pessoas. Segundo Almeida (2006),

a gestão, no âmbito das organizações, engloba os processos sociais e as complexas relações que se estabelecem em seu interior e exterior, articulando valores, crenças e práticas culturais com os paradigmas associados às mudanças de concepção, influenciadas pela informatização de distintos setores da atividade humana (ALMEIDA, 2006, p. 103).

Almeida (2006) articula o paradigma educacional para objetivar a gestão, de tal forma que nas escolas, palcos de relações sociais e humanas (FREIRE, 2006), a gestão educacional

percebe a escola como um espaço de conflitos, de relações interpessoais, de emergência e de alternância de lideranças; de negociação entre interesses coletivos e projetos pessoais, em busca de consensos provisórios sobre suas necessidades, desejos e utopias, identificados na construção do projeto da escola; e de socialização de tecnologias para a sua utilização na produção de saberes e no registro de sua história (ALMEIDA, 2006, pp. 103-104).

Tal definição explicita o pressuposto conciliatório e negociado que orienta a gestão das TDIC no Colégio Dante Alighieri e, por conseguinte, do programa Dante Mobile, apontando, portanto, para a prática de uma gestão compartilhada.

A gestão compartilhada, entendida como categoria de conceito, ainda não está devidamente reconhecida na Teoria de Administração, mas tem sido utilizada, ultimamente, em diferentes contextos que evocam a participação de sujeitos interessados na gestão de projetos de origem pública e privada. Além disso, “aparece, também, com frequência para se referir a modelos de gestão adotados em programas de desenvolvimento regional, bacias hidrográficas, escolas e projetos de Ciência e Tecnologia que valorizam o ‘protagonismo local’” (COSTA, 2009, p. 01).

Ainda segundo Costa (2009), a gestão compartilhada

tem sido frequentemente utilizada para se referir a novos arranjos institucionais que ‘compartilham’ algumas dimensões da gestão ou da execução de um empreendimento de interesse comum. Em princípio, não se trata de uma simples tradução de *shared management* ou de *gestión compartida*, [...] mas de uma tentativa de dar conta de realidades emergentes e estabelecer as bases conceituais de novos modelos de gestão (p. 01). [...] A Gestão Compartilhada é um modelo pelo qual cada parceiro mantém sua identidade institucional e programática dirigindo pessoas, esforços e recursos para fins comuns e integrados, evitando ações isoladas, paralelismo e sobreposições (COSTA, 2009, p. 05).

A gestão compartilhada coloca-se, portanto, a serviço do coletivo e, nesse sentido, deve ser um convite a todos os atores do contexto escolar (professores, alunos, funcionários e pais de alunos) para uma participação ativa, alinhando expectativas em um processo orientado não somente para dividir responsabilidades, mas para unir os indivíduos diante das responsabilidades. A favor do entendimento sobre gestão enquanto coparticipação e coliderança, Mintzber (2004) coloca:

A liderança não significa tomar decisões inteligentes... Ela envolve energizar outras pessoas para que tomem boas decisões e façam coisas melhores. Em outras palavras, ela envolve ajudar as pessoas a liberar a energia positiva que existe naturalmente dentro das pessoas. A liderança efetiva mais inspira que fortalece; ela conecta mais que controla; demonstra mais que decide. E faz tudo isso envolvendo – a si mesmo, acima de tudo e, conseqüentemente, os outros (MINTZBERG, 2004, p. 143).

Lück (2009), por sua vez, considera fundamental praticar a “coliderança” na gestão educacional, que deverá ser exercida segundo princípios de autonomia, participação e com responsabilidade sobre os resultados da escola.

Assim sendo, a partir de abril de 2012, logo no início da fase escalar do programa Dante Tablet, os alunos e professores foram convidados a formar um grupo propositivo e deliberativo para ajudar na gestão do programa. O grupo de alunos manteve a frequência e foi batizado de Comitê Gestor Discente (CGDiscente). Tal grupo constitui-se como um marco de gestão compartilhada na escola,

pois os alunos que o compõem foram convidados a pensar e a decidir sobre um grande projeto na escola, tendo como base o diálogo.

O comitê discente foi criado a partir do argumento de que autonomia e participação devem pautar, essencialmente, uma educação baseada na dialogicidade freireana, para quem ensinar exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996).

A gestão compartilhada do programa Dante Tablet, portanto, favoreceu o estabelecimento de um ambiente de confiança e autoconfiança, possibilitando ao indivíduo (professor e aluno) assumir-se como parte do processo, e oferecendo-lhe, como estímulo à curiosidade e à inquietação, as condições para a legitimidade da dialogicidade.

A opção pela gestão compartilhada passa pela percepção de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1988, p.52). Para esse processo, é imprescindível a convergência de ações, a união de esforços, em busca de um fazer e um pensar com o outro, e com o objetivo comum de estabelecer um novo paradigma de aprendizagem. Tudo isso para atender à organização de um currículo que abandone a ideia da “educação bancária”, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Ibidem, p. 52).

A visão de gestão compartilhada aqui descrita está, portanto, alinhada com o conceito de gestão democrática de Paulo Freire. Esse conceito fica mais adensado após a passagem de Freire como secretário de Educação na cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991. Para Paulo Freire, a gestão democrática traz a perspectiva de uma “transformação radical da máquina burocrática” (FREIRE, 1991, p. 34). Para Freire, é evidente o potencial de transformação que tem a gestão (em particular a democrática), assim como é transformadora a educação, no que tange ao ensino e à aprendizagem.

John Dewey, no século passado, já prenunciava parte dessas ideias. Para ele, aprendizagem e experiências são indissociáveis e, nesse sentido, todos os sujeitos afetados pelas instituições sociais (ele considerava a escola como a mais importante) devem ter uma contribuição e participação na produção e condução das ações (DEWEY, 1980).

O pensamento de Dewey (1971) também corrobora a criação de espaços de ação na escola com base na ideia da gestão compartilhada, na medida em que tais espaços “imitam” situações cotidianas. Para Dewey, a educação não pode ser encarada como preparação para a vida, pois ela é a própria vida.

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 1971, p. 8).

Nesse sentido, a gestão compartilhada valoriza o mote “deweyano” de que a escola, enquanto experiência educativa, deve promover as relações, o desenvolvimento e a vida. O pensamento freireano, por sua vez, não nos deixa esquecer, que

sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua ‘coisificação’ (FREIRE, 1988, p.177).

Assim, a gestão compartilhada requer clareza de objetivos e de princípios democráticos sem interromper a conexão com a organização e outros rigores organizacionais, de forma a compor ações dialógicas que se projetam para o coletivo, sem rechaçar o individual, conforme afirma Lima:

o diálogo e a discussão, como bases indispensáveis à partilha e à construção coletiva do conhecimento (numa pedagogia da autonomia), revelam-se igualmente centrais à prática de uma administração escolar democrática (LIMA, 2002, p. 90).

Os trabalhos de Lima (1990; 2002) e Lima e Afonso (1990), inspirados em Paulo Freire, também colaboram no entendimento da gestão compartilhada a partir da democratização das organizações educativas e do apoio à participação dos indivíduos como intervenção. Podemos observar abaixo, na trans-

crição de uma fala de um dos alunos do comitê em resposta à questão sobre o que foi mais significativo neste grupo, a confirmação da ideia explicitada no parágrafo anterior.

Foi mais significativo deixar nós alunos darmos opiniões sobre o tablet e não formar um grupo de professores para decidir tudo. (R. S.)

Essa fala funciona como uma reverberação do que foi proposto em uma das reuniões do comitê, na qual, segundo a descrição da ata de reunião do comitê gestor discente, ficou evidente o viés participativo do trabalho desenvolvido por este grupo

É totalmente modelado de acordo com as necessidades pedagógicas e pelo que o grupo acredita. (Ata da reunião de 24 de abril de 2012)

Também não se pode desmerecer que, na concepção aqui utilizada de gestão compartilhada, os alunos têm muito a ensinar nesse novo paradigma de integração das TDM ao currículo e à educação.

Assim, novamente por meio da fala anterior de Rafael Sanzio, é possível observar que o modelo de gestão compartilhada “empodera” os alunos, transformando-os em protagonistas da ação pedagógica, em um evidente processo de descentralização de saberes.

Esse “empoderamento”² foi constatado também na ocasião em que alguns conteúdos digitais embarcados nos tablets começaram a travar. A princípio, o suporte técnico tentou resolver o problema, sem obter sucesso. Também não obteve sucesso a própria editora responsável pelo conteúdo. Ao final, foi um aluno do comitê que solucionou a questão, conforme se pode conferir em relato subsequente.

2 O “empoderamento”, como neologismo se conecta ao termo em inglês “empowerment”. Como conceito, relaciona-se ao movimento de obter, ampliar ou mesmo reforçar do poder.

Resiliência e relação dialógica

Por meio dos diálogos com os alunos e das respostas que deram a um questionário aplicado durante as reuniões do comitê gestor discente, foi possível evidenciar o comitê como fator de resiliência:

Para mim, este comitê é mais do que importante, necessário para que o programa dê certo. (M.)

Na fala anterior do aluno, constata-se o indicador necessidade como algo percebido pelos alunos para o sucesso do programa. A favor dessa situação, tivemos o fato relatado anteriormente, aquele da solução encontrada por um aluno do comitê quando do problema com o embarque dos conteúdos digitais. Foi a existência do comitê que garantiu a qualidade dessa solução, bem como a sua eficácia.

O ambiente pessoal de aprendizagem dos alunos, possível de ser construído no tablet, por conta da transformação do dispositivo em um PLE, foi potencializado pela integração do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE, a partir da possibilidade de publicação de conteúdo (roteiros, apostilas, vídeos, etc). No contexto do acesso a esses conteúdos, bem como a outros “garimpados” na internet ou, ainda, a outros produzidos pelos próprios alunos, tornava-se viável que cada aluno organizasse o seu ambiente pessoal de aprendizagem no tablet.

É relevante mencionar, por outro lado, que no ambiente institucional de colaboração - criado no MOODLE para o programa Dante Tablet - a participação dos professores, nos fóruns, foi maior do que a dos alunos. Tal situação parece corroborar a distinção entre LMS e PLE: o LMS³ traz o foco da instituição que o provê, enquanto o PLE traz o foco do seu criador, no caso, os alunos. Nunca é demais lembrar que o espaço colaborativo (NLE) criado no ambiente MOODLE transformou-se em um espaço institucional de registro do programa, e de algumas ações propostas pelo comitê gestor discente, conforme se pode conferir a seguir.

3 O LMS do colégio é o MOODLE.

Clube dos aplicativos (Clube dos Apps⁴) e Aplicativo “Checklist”

Ambas as iniciativas – Clube dos Apps e o aplicativo “Check list” – foram iniciativas do comitê gestor discente.

Para o Clube dos Aplicativos, foi disponibilizado, no ambiente virtual de aprendizagem MOODLE, um espaço no qual os alunos podem publicar aplicativos que eles consideram interessantes, tendo como parâmetro e critério a possibilidade de utilização desse aplicativo pelos professores em situação pedagógica. Para publicarem, os alunos devem colocar a sua indicação em um fórum específico com uma descrição objetiva do aplicativo bem como a sua possível finalidade pedagógica. Após a publicação do nome do aplicativo nesse fórum, professores de vários departamentos o validam conceitualmente, fazendo uma curadoria da indicação, e o Departamento de Tecnologia Educacional o republica, de maneira mais sistêmica, dentro das seguintes categorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Jogos Pedagógicos, Colaboração, Social, Vídeo, Geografia, Som, Foto, Publicações, Gestão Escolar, ENEM, Química, Língua Portuguesa, Matemática, Robótica, Segurança, Tutoriais, Italiano.

Essa iniciativa contribuiu sobremaneira para que os professores tivessem acesso rápido e eficiente às sugestões de aplicativos dos próprios alunos. Os professores assumem, portanto, o papel de parceiros da iniciativa dos alunos e de curadores do conteúdo previamente selecionado pelos próprios alunos.

Nascido a partir da ideia de uma aluna, o aplicativo “Check list” – cujas telas de interface estão representadas pelas figuras 20 e 21 – tem por objetivo mostrar, para os departamentos competentes, o desempenho dos dispositivos tecnológicos digitais em sala de aula, por meio de um relatório. A partir dessa ideia, foi desenvolvida pelo colégio a interface que ajuda a não somente monitorar os dispositivos e infraestrutura digital na sala de aula, mas também permite acionar o suporte técnico-pedagógico remotamente a partir da interface do próprio dispositivo.

4 Apps é a abreviação para Applications. Nome dados aos programas baixados de lojas virtuais para dispositivos digitais móveis (tablets, smartphones, celulares, etc).

Tecnologia e Sustentabilidade

Em maio deste ano, o Comitê Gestor Discente de Tecnologia esteve no *Greenk Tech Show 2018*, maior feira de tecnologia e sustentabilidade do Brasil, participando de uma mesa-redonda.

O comitê representa para mim o diálogo com a escola. Ele representa a voz dos alunos sobre os problemas que enfrentamos, a confiança dos professores nos alunos e a oportunidade de fazer alguma diferença na escola que eu estudo. O comitê proporcionou experiências incríveis, desde conversar com o presidente da Apple Brasil sobre tecnologia e um pouco de tudo, o que me fez ter uma perspectiva muito diferente do mundo da tecnologia e de grandes empresas, até falar junto com o comitê numa palestra sobre tecnologia nas escolas no Greenk, algo que me ajudou a ter a experiência em falar em público e me deu a oportunidade de aprender e falar durante um evento grande e importante, algo que eu vou levar para o resto da vida. Além disso, o comitê me proporcionou conversas sobre diversos aspectos da vida durante as reuniões semanais que me fizeram crescer muito e que ajudaram a me preparar para vários momentos, e que eu tenho certeza que ainda vão me ajudar durante todos os momentos da minha vida. Eu participo do comitê porque eu sinto que eu faço pelo menos um pouco de diferença no colégio, participo porque a oportunidade de diálogo com a diretoria e professores do colégio me faz sentir parte da escola e pela oportunidade de melhorar o uso de tecnologia para os alunos. (J. S.)

E, em junho, o comitê fez parte da Maratona de Criatividade da universidade americana *Full Sail*, que tinha como objetivo oferecer a experiência acadêmica dos EUA e discutir as metas da ONU para 2030 (www.agenda2030.com.br/). Os alunos fizeram um vídeo (<http://dante.pro/b37g49b>) sobre sustentabilidade mostrando as principais iniciativas do Dante para a preservação do meio ambiente.

O comitê para mim é uma experiência incrível! Aprendi diversas coisas não apenas relacionadas a tecnologia, mas também diversas experiências que tive contribuíram muito para meu aprendizado. A dinâmica de

grupo relacionada ao nosso trabalho no comitê é também um grande ponto de relevância que tem de ser ressaltado; aprendi principalmente a como lidar com diversos tipos de problemas e trabalhar em grupo. Agradeço imensamente por ter essa oportunidade e sou muito grato pela iniciativa do comitê. (E. C)

A comunicação dialógica que se estabelece no Comitê Gestor Discente de Tecnologia fortalece um espaço de escuta e de intervenção por meio do protagonismo dos alunos, da mediação dos professores e de uma gestão compartilhada. É a partir de práticas relacionadas ao entendimento do emprego das tecnologias que, nesse espaço, a escola e seu contexto estão em pauta.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na escola: a perspectiva dos gestores sujeitos de uma formação. In: *VIII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, San Jose, 2006.

_____. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010. Disponível em: <<http://dante.pro/ayx2cdv>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ALVES, R. M. As novas tecnologias de informação e comunicação: um novo lugar cultural na instituição escola. *Revista ponto-e-vírgula*. n. 11, 1º semestre de 2012. Disponível em: <<http://dante.pro/xbxcqxr>>. Acesso em: 08 de nov. 2018.

ATTWELL, G. *The Personal Learning Environments - the future of eLearning?* 2007. Disponível em: <<http://dante.pro/b9pxhc7>>. Acesso em: 11 maio 2018.

CERQUEIRA, V. M. M. de. *Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador*. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

COSTA, F. L. da. A que serve a noção de gestão compartilhada? In: *XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Salvador de Bahia, Brasil, 27-30 out. 2009.

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

_____. *Os Pensadores* (Coleção). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOWNES, S. Aprendizagem Informal suportada por novas tecnologias. In: DIAS, P. e OSÓRIO, A. J. (Org.) *Aprendizagem (In)Formal na Web Social*. Minho: Centro de Competência do Minho. Maio, 2011.

FIGUEIREDO, A. D. de; AFONSO, A. P. *Context and learning: a philosophical framework*. 2006. Disponível em: <<http://dante.pro/jxtnqmt>>. Acesso em: 01 out. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

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

FULLAN, M. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUIN, S. *Condições favoráveis para a apropriação de tecnologias de informação e comunicação na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIMA, L. Paulo Freire e a governação democrática da escola: organização, participação e autonomia. *Revista Fórum*. Janeiro/junho 2002. Disponível em: <<http://dante.pro/cukd52y>>. Acesso em 07 out. 2018.

_____; AFONSO, A. Participação discente e socialização normativa na perspectiva da sociologia das organizações educativas. *Revista Aprender*, n. 11, 1990. Disponível em: <<http://dante.pro/z7ka5e3>>. Acesso em: 07. nov. 2018.

LÜCK, H. *Entrevista* Heloísa Lück. Disponível em: <<http://dante.pro/ggzg3xp>> 2009. Acesso em: 10 out. 2018.

MINTZBERG, H. *Managers not MBAs*. San Francisco: Berret-Koehler, 2004.

SANCHÉZ, J. H. Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. In: *Actas do VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, Vigo: RIBIE, nov. 2002. Disponível em: <<http://dante.pro/vm6ebb5>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE, C. (eds.) *The Sage Handbook of E-learning Research*. London: Sage, pp. 221-47, 2007. Disponível em: <<http://dante.pro/y9arck3>>. Acesso em: 03 out. 2018.

VALENTE, J. A. *Currículo e Mobilidade*: os dispositivos móveis criam novas formas de aprender? No prelo, 2013.

Educom.GeraçãoCidadã e sua gestão democrática

Adriano Augusto Vieira Leonel
Andressa da Cruz Caprecci
Hildenor Gomes dos Santos
Lucilene Varandas
Verônica Martins Cannatá

1. O projeto Educom.geraçãocidadã

Em um processo de amadurecimento das práticas educacionais existentes nas instituições participantes, o *Educom.geraçãocidadã* surge como um projeto que busca a aproximação e o trabalho conjunto. Em uma parceria entre Universidade, Ensino Público e Ensino Privado, nosso projeto almeja desenvolver atividades de leitura crítica da mídia e de produção midiática com enfoque na cidadania e nos Direitos Humanos, com alunos de diferentes realidades socioeconômicas e contextos sociais.

Compõem a gestão do projeto a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educação; o Colégio Dante Alighieri (Oficina Dante em Foco); o Centro Educacional Unificado (CEU) EMEF Casa Blanca (Imprensa Jo-

vem); a Coordenação do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal da Educação; a Prefeitura de São Paulo; a Diretoria Regional de Educação Campo Limpo vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, e a Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP.

Atualmente, tem ficado claro aos integrantes da equipe de gestão a necessidade da criação de um material que contenha a história e desdobramentos detalhados do projeto, de forma a constituir um memorial. Tal processo visa à sistematização do conhecimento construído de forma coletiva durante os três anos de duração do projeto. Este artigo surge como um primeiro passo nesse processo.

2. Das origens

2.1 Imprensa jovem

Os alunos do CEU EMEF Casa Blanca iniciaram a participação na *Imprensa Jovem* a partir de 2012, com influência de experiências como *Educom.Rádio*, Mestres de Cerimônia, produção de artigos, edições e entrevistas coletivas e diversas participações em registros da comunidade e eventos, buscando a leitura e expressão no mundo. O Programa reúne estudantes do ensino público municipal da cidade de São Paulo para trabalharem com alfabetização midiática, análise de mídia, cobertura de eventos e ativismo social. Os direitos à expressão através da fala, da escrita, dos questionamentos, da pesquisa e de diversos textos, a que se agregam as características culturais do território e da comunidade local, são os grandes focos da aprendizagem nesse projeto.

2.2 Dante em Foco

Os alunos do Colégio Dante Alighieri participam da *Dante em Foco*. As oficinas começaram em 2007, a partir do pedido de dois alunos do Colégio que tinham interesse na área profissional do Jornalismo. Atualmente, a oficina conta com quatro turmas que participam de encontros extracurriculares semanais. O grupo que reúne alunos interessados e educadores da área de educomunicação desenvolve coberturas de eventos, análises de discursos midiáticos e produção conteúdo sobre o cotidiano escolar e questões mais amplas.

3. Do formato

No âmbito do *Educom.GeraçãoCidadã*, as atividades e decisões são tomadas de forma coletiva pela equipe de gestão. Atualmente, participam da gestão os educadores Hildenor Gomes dos Santos e Lucilene Varandas do CEU EMEF Casa Blanca; Verônica Cannatá e Adriano Leonel do Colégio Dante Alighieri; Andressa Caprecci da Licenciatura em Educomunicação; Ismar Soares do Núcleo de Comunicação e Educação e da ABPEducom, e Cristina Barroco Massei Fernandes, Leandro Alves dos Santos e Ricardo de Souza da Diretoria Regional de Educação Campo Limpo.

Atualmente, cada grupo conta com aulas semanais, de 90 minutos, em suas próprias escolas; os formatos de aulas são parecidos e, quando relacionadas ao projeto, possuem o mesmo planejamento. Uma vez por mês, há reunião dos grupos das duas escolas para vivenciar práticas educacionais em conjunto. Para isso, a equipe de gestão prepara momentos de palestras, aulas, atividades interativas, gravação de vídeos, elaboração de roteiros, discussões sobre acontecimentos midiáticos e sociais.

4. Cronologia de atividades do projeto Educom.geraçãocidadã

Baseado nas premissas educacionais, o projeto visa incentivar as relações humanas, propiciar um momento de vivência prática entre adolescentes de diferentes realidades, com atividades de leitura crítica das mídias, produção midiática com a temática de cidadania, participação social e direitos humanos. No primeiro ano, trabalhou-se cidadania, no segundo, Direitos Humanos, e, no terceiro, desenvolvemos práticas com temas sugeridos pelos alunos, com temáticas de interesse, entre as quais se encontram as *fake news*, oficinas de técnicas e contextualização de fotografia e, mais recentemente, retomamos os ODS¹, que serviram de inspiração para o primeiro ano de projeto.

4.1 Ano 01 (2016)

No início do Educom.GeraçãoCidadã, em 2016, durante todo o primeiro semestre daquele ano, os educadores se reuniam semestralmente desenhando

1 Ver mais em <<http://www.agenda2030.com.br/>>. Acesso em 18 out 2018

quais seriam os papéis das instituições envolvidas e de seus representantes. Conforme a estrutura desejada se tornou clara, o planejamento dos encontros entre os alunos teve início no segundo semestre, já com grande parte das atividades desenhadas.

O primeiro contato entre os alunos se deu via produção. Cada grupo escolheu qual material criado por eles seria um bom cartão de visitas e enviou para a outra escola. Escolhemos essa abordagem visando a uma aproximação daquilo que os alunos do CEU EMEF Casa Blanca e do Colégio Dante Alighieri possuíam em comum, que era a atividade desenvolvida com as mídias. A primeira interação entre eles se deu via videochamada, em que eles se apresentaram e contaram um pouco sobre por que escolheram estar na Imprensa Jovem e na Dante em Foco.

O encontro seguinte, ainda com cada grupo em sua escola, teve início com o vídeo *Nós, Os Povos*² da ONU Brasil. Após assistirem ao vídeo, os alunos fizeram um exercício de *Design Thinking* em que pensaram sobre o mundo em que viviam (o que havia de bom? de ruim? e o que poderiam fazer para transformá-lo em um lugar melhor?).



Imagens 1 e 2: Alunos da Dante em Foco e Imprensa Jovem trabalhando em sala

Após esses momentos em sala de aula, ocorreu o primeiro encontro presencial. Durante a cerimônia de abertura, os alunos puderam trabalhar juntos no ateliê de arte na criação de um “Mundo de Tréguas” baseado no muro de trégua

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iPfBx8xVbc4>>. Acesso em 18 out 2018

olímpico. Em uma imagem do globo terrestre, os alunos escreveram seus desejos de um mundo melhor.



A representação de um mundo de tréguas

Imagem 3: Alunos trabalhando no ateliê durante a Cerimônia de Abertura de 2016

Na próxima reunião, os alunos se encontraram no CEU EMEF Casa Blanca para compartilhar os resultados do *Design Thinking* que traziam as impressões sobre o mundo em que vivem. Em ambos os cartazes foi acrescentado, em um esforço de síntese por parte dos alunos, uma hashtag contendo a ideia central da discussão. Durante a apresentação, os alunos perceberam que os tópicos levantados por eles para a mudança do mundo dialogavam entre si e propuseram que, em lugar de criarem algo novo, pudessem juntar as hashtags, surgindo assim o tema gerador para a produção coletiva: *#AceitaTodos #PorUmMundoMelhor*.



Imagem 4: Alunos da Imprensa Jovem apresentando o CEU Casa Blanca para alunos da Dante em Foco

Os alunos decidiram então, que a forma como eles poderiam ajudar o mundo a se tornar um lugar melhor por meio da aceitação seria inspirando as pessoas, e que a forma mais eficaz de espalhar uma mensagem como essa seria por meio de um vídeo no youtube com potencial de viralização.



Imagem 5: Alunas apresentando cartazes criados a partir do Design Thinking, com as hashtags do projeto

Começamos então a pré-produção do vídeo-convite. O roteiro foi escrito de forma coletiva em uma tarde no Colégio Dante Alighieri. Para isso, utilizamos o Google Planilhas, recurso online em que os jovens puderam trabalhar simultaneamente, escrevendo sobre o que eles faziam nas oficinas, como se conheceram, do que se tratava o GeraçãoCidadã e o que eles gostariam de dizer para o mundo.

Com a primeira versão do roteiro escrita, os professores dividiram as falas, para que todos os alunos aparecessem no vídeo, e apresentaram o resultado aos jovens. Apenas após a aprovação dos jovens, a versão final do roteiro foi gravada. O local escolhido para a filmagem foi a Escola de Comunicação e Artes da USP, casa da Licenciatura em Educomunicação.



Imagem 7: Alunos da Imprensa Jovem e da Dante em Foco filmando o vídeo convite na ECA/USP

Atualmente o vídeo-convite³ se encontra disponível no canal do projeto no YouTube e conta com mais de 1.200 reproduções, tendo sido traduzido para libras e inglês.

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lvTSqtT1xKk>>. Acesso em 18 out 2018

4.2 Ano 02 (2017)

Assim como no ano anterior, o primeiro semestre de 2017 foi utilizado para o planejamento. Nesse ano, os professores decidiram aprofundar a temática Direitos Humanos, visto que estava em confecção o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos⁴. Foi pensada, então, uma sequência didática de oito encontros para que os alunos pudessem discutir sobre o tema. Inicialmente, a produção final do ano seria a criação de uma oficina a ser ofertada pelos próprios alunos, porém, durante as reuniões de avaliação mensais do grupo de gestão, recebemos um convite para que os alunos pudessem participar de forma ativa da confecção de propostas para serem inseridas no PEEDH, representando todos os estudantes do ensino básico do Estado de São Paulo.

No primeiro encontro, que aconteceu com cada grupo em sua escola, foi feita uma introdução sobre o projeto, contando para os novos alunos o que havia sido feito, apresentando o vídeo-convite e expondo algumas datas que seriam importantes para a produção do ano.

A introdução do tema aconteceu apenas no segundo encontro, em que reunimos todos os participantes no CEU EMEF Casa Blanca para duas atividades. Na primeira delas, os alunos trabalharam em grupo para decorar as letras das palavras DIREITOS HUMANOS com termos relacionados ao tema. Simultaneamente, os jovens foram sendo chamados de forma individual para responder em vídeo⁵ à pergunta “O que vem na sua cabeça quando você ouve Direitos Humanos?”. Ambos os materiais produzidos foram utilizados na Cerimônia de Abertura da edição de 2017 do projeto, que aconteceu no auditório do CEU Casa Blanca depois de duas semanas.

4 Disponível em: <<http://dante.pro/hetwww5>>. Acesso em 19 out 2018

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GyRpiD7IJIQ&t=1s>>. Acesso em 18 out 2018



Imagem 8: Cerimônia de abertura do Educom.GeraçãoCidadã.2017

Na terceira aula, os alunos no Dante e no CEU Casa Blanca fizeram uma análise de mídia sobre como o tema Direitos Humanos era noticiado pelos meios de comunicação. Eles pesquisaram em duplas três notícias sobre o tema e tiveram que fazer uma apresentação a partir das seguintes provocações "O que a mídia publica? Como publica? Enfatiza a preservação ou a falta dos direitos? A publicação é sensacionalista ou informativa?".

O quarto encontro reuniu todos os alunos no Auditório do Colégio Dante para uma tarde que contou com diversos convidados. Inicialmente, o professor e presidente da ABPEducom, Ismar Soares, falou sobre a mídia enquanto um direito, apontando a diferença entre o pensar grande e o pensar pequeno. Na sequência, a advogada Janaina Gallo apresentou o eixo "Educomunicação, Mídia e Educação", que integra o documento do Plano Estadual de Direitos Humanos, e traçou uma relação entre o significado de "democracia" e "direitos humanos". Encerrando a primeira parte, o professor de história do ensino médio do Colégio Dante Alighieri, Jackson Farias, debateu sobre os conceitos de alteridade e de empatia, salientando a diferença entre tolerar e respeitar. Já na segunda parte do encontro, os alunos foram convidados a dialogar, em duplas, sobre experiências pessoais que estiveram relacionadas, de alguma forma, com a presença ou a falta de um direito. No encerramento, a professora Verônica

Cannatá, a partir das contribuições da professora Luci Ferraz, contextualizou a importância dos vínculos de comunicação e os impactos da incomunicação.



Imagem 9: Atividade de diálogo sobre experiência pessoal em Direitos Humanos

Após essa primeira fase de apresentações mais conceituais, ficou definido que os próximos passos seriam trabalhados de forma independente entre os alunos do CEU EMEF Casa Blanca e do Dante; dessa forma, os três próximos encontros aconteceram com cada grupo em sua própria escola.

No quinto encontro, retomamos as discussões apresentadas em nossa última aula e, utilizando o clipe da música "Passarinhos" do rapper Emicida como disparador, tivemos uma discussão, que se deu primeiro em duplas e depois em roda com toda a turma, para discutir a mensagem do clipe sob a luz das discussões do semestre, tentando expandir as opiniões para além do senso comum.

No sexto encontro, começamos a refletir sobre como poderíamos contribuir com o PEEDH. Após um vídeo inicial, em que o professor Ismar convida os jovens a participar do processo, deixamos os alunos discutirem livremente entre si como eles acreditavam que a escola deveria abordar o tema e quais tópicos deveriam ser priorizados. Durante a mediação do encontro, os professores destacaram que muitas das atividades de ambas as oficinas se relacionavam com Direitos Humanos.

Das discussões ocorridas no encontro anterior, cada oficina levantou quatro grandes temas que eles gostariam que fossem inseridos no documento final do Estado; agora, então, era a hora de destrinchá-los. Divididos em grupos, os jovens criaram cartazes para serem apresentados para as integrantes do Instituto Paulo Freire, que foram as responsáveis por coletar as sugestões dos alunos e submetê-las à equipe que redigiu o PEEDH.

O encontro seguinte encerra a sequência didática relacionada à Educação em Direitos Humanos. Em uma reunião com os participantes de ambas as escolas, recebemos o Instituto Paulo Freire, nas figuras de Janaína Abreu e Francisca Pini, que apresentaram um histórico mostrando a importância da obra de Paulo Freire no Brasil e no mundo. Após a apresentação sobre o pensador, Janaína e Francisca Pini contaram aos alunos como foi pensado e escrito o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos e qual seria a participação dos alunos no processo. Após a explicação dos educadores, os alunos apresentaram os cartazes criados ao longo das últimas semanas e os explicaram para os colegas. Em um esforço de síntese, os jovens agruparam os cartazes em grupos temáticos e criaram palavras-chave que pudessem definir as ideias centrais. A partir dessas palavras-chave, os alunos se reorganizaram em grupos mistos e criaram quatro cartazes com as propostas finais.



Imagem 10: Alunas do Educom.GeraçãoCidadã.2017 criando cartaz com a proposta final

A entrega oficial das propostas foi realizada pelo professor Ismar Soares em um documento que agrupava os pontos sugeridos pelos alunos a uma proposta surgida a partir das discussões entre os professores envolvidos no projeto. As sugestões consolidadas foram:

- **1 - Interação e conscientização:** que sejam garantidos espaços, nas escolas e centros culturais do Estado de São Paulo, para a difusão de informações sobre o tema dos direitos humanos, através de procedimentos que valorizem a diversidade de visões e de opiniões, permitindo que as crianças e os jovens desenvolvam referenciais que os orientem na prática da cidadania.
- **2 - Relação horizontal interdisciplinar com análise de mídia:** que sejam promovidas aulas dialógicas nas escolas, envolvendo professores e alunos, em que a comunidade escolar seja capaz de examinar os conteúdos da produção dos meios de comunicação, na perspectiva dos direitos humanos.
- **3 - Pluralidade de visões na mídia:** todos têm direito de ter acesso a meios de comunicação que mostrem diferentes visões sobre os acontecimentos ao redor do mundo, de forma a colaborar, junto a seus usuários, para a criação de uma opinião crítica sobre os temas em questão.
- **4 - Letramento digital para o convívio com a Internet:** na formação para os direitos humanos, torna-se urgente que o sistema escolar implemente metodologias voltadas para o letramento digital, entendido como procedimentos que incentivem os alunos a se manterem seguros em relação à invasão da privacidade nos meios virtuais.
- **5 – O direito à comunicação no currículo escolar:** que o sistema escola reconheça que o exercício da comunicação e o acesso às tecnologias da informação constituem parte fundamental dos direitos humanos, dispondo-se a inserir e a valorizar, em seus espaços, práticas educacionais, tendo como metas: o aprendizado sobre a vivência democrática em sociedade e o desenvolvimento de habilidades para a análise e o uso dos meios e recursos da informação, numa perspectiva segura e cidadã.

Com a entrega do documento realizada, o planejamento para o ano de 2017 teoricamente se encerrava; porém, a equipe de gestão percebeu ao longo dos

encontros que mais algumas atividades seriam necessárias, visto que se tratava de um ano de despedida para muitos dos alunos que estavam no projeto desde o começo. Dessa forma, durante as reuniões de planejamento, foi pensada uma nova sequência didática, dessa vez com três encontros focados na coleta de memórias e impressões dos jovens sobre o caminho trilhado, sendo o último deles realizado na ECA/USP.

O primeiro passo foi a criação de uma linha do tempo, em um papel craft disposto no chão. Ali, colaram fotos tiradas durante as aulas desde 2016 e escreveram textos com sentimentos e comentários sobre as ações retratadas. Depois de abarcarem todo o período cronológico do projeto, os alunos responderam “O que mais me marcou no projeto”, “O que menos me marcou”, “Qual sugestão eu quero deixar”, e “O que eu levarei do GeraçãoCidadã para o mundo?”, em um *Google Docs*. No encontro seguinte, o texto escrito por eles pôde ser revisado e alterado caso os jovens achassem necessário.



Imagem 11: Alunos da Dante Em Foco construindo a linha do tempo do projeto

A última atividade do ano aconteceu no Auditório Paulo Emílio na ECA/USP, onde os alunos do GeraçãoCidadã foram recepcionados por uma aluna da Licenciatura em Educomunicação, que explicou o caráter público da Universidade de São Paulo. O professor Ismar aproveitou o encerramento para falar sobre a experiência paradigmática que envolvia esse projeto, na junção do ensino público e privado à luz da Educomunicação. Ao alunos, fizemos o convite para que eles mesmos contassem a história de suas trajetórias pessoais no GeraçãoCidadã. Em duplas, os alunos da Imprensa Jovem e da Dante em Foco escreveram um pequeno texto dizendo quem eram, de onde falavam, como eles viam os direitos humanos agora e o que eles levariam da experiência do Educom. GeraçãoCidadã para o mundo. Ao fim da atividade, todos que participaram falaram uma palavra que pudesse definir o dia; o resultado se transformou em uma nuvem de tags.

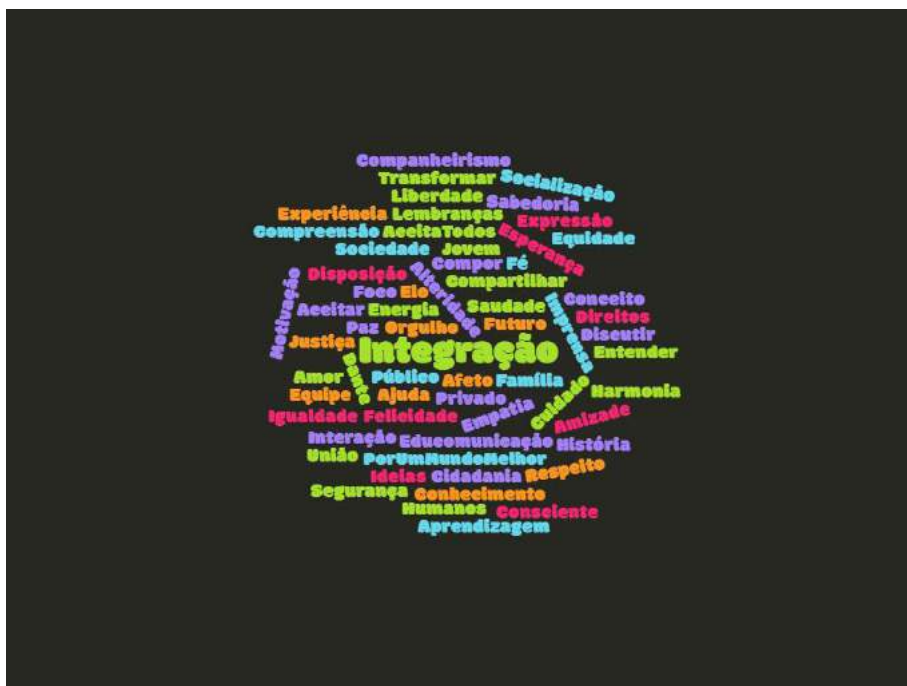


Imagem 12: Nuvem de tags construída colaborativamente

O encontro -- e o ano letivo -- terminou com um piquenique no gramado, onde os jovens puderam conversar, brincar e se alimentar juntos.

4.3 Ano 03 (2018)

A parceria bianual firmada entre as instituições abrange o período 2017-2018, e a proposta de 2018 foi resgatar a trajetória, bem como propor aos estudantes a reflexão sobre o legado que deixarão a partir da participação do projeto. Este ano foi definido que durante o primeiro semestre tanto a Imprensa Jovem quanto a Dante em Foco trabalhariam com os mesmos temas, com as especificidades de cada grupo. Dessa forma, os professores de ambas as oficinas trabalharam com os temas Fotografia, Memória e Fake News antes da primeira reunião entre os alunos.

Como a maior parte dos alunos de 2018 não estava nos anos anteriores do projeto, foi planejada uma apresentação em duas partes ainda no primeiro semestre. A sensibilização inicial se deu por meio de um varal de fotos, que continha o retrato e um pequeno texto escrito pelos alunos contando um pouco sobre eles.



Imagem 12: Varal de fotografias dos alunos participantes do Educom.GeraçãoCidadã.2018

No dia 28 de junho de 2018, os estudantes do CEU EMEF Casa Blanca e do Colégio Dante Alighieri se encontraram para a primeira atividade em conjunto do Educom.GeraçãoCidadã.2018. Na atividade, estudantes e educadores con-

taram as origens de seus nomes, participaram de dinâmicas, fizeram um tour pelo Colégio e conversaram sobre o que gostam de fazer.

A atividade foi baseada nos retratos e relatos feitos pelos próprios jovens para se apresentarem aos colegas da outra escola. Em clima de descontração, os alunos ganharam um marcador de página e uma questão a ser respondida: qual página queremos marcar na história do projeto que será escrita em 2018?



Imagem 13: Foto do primeiro encontro entre alunos do Educom.GeraçãoCidadã.2018



Imagem 14: Foto do primeiro encontro entre alunos do Educom.GeraçãoCidadã.2018

Com o retorno das férias, no dia 1º de setembro, um sábado, o fotógrafo e educador Maurício Silva ofertou uma oficina de pinhole no CEU Casa Blanca para todos os alunos. Durante a reunião, foram explicados os princípios da fotografia, e os alunos puderam construir sua própria câmera pinhole e fotografar.

Na tarde do dia 3 de setembro, o jornalista e educador Douglas Calixto ministrou a palestra interativa “Memes, Fakes news e Educação Midiática” para os alunos da Dante em Foco e da Imprensa Jovem.

A primeira parte do encontro abordou as funções dos memes, suas representações e os sentidos atribuídos aos contextos; a linguagem digital contemporânea reconhecida como um gênero discursivo e utilizado para resolver a demanda comunicativa; a circulação de notícias falsas e boatos que, em forma de memes e outras tipologias textuais, disseminam factoides em plataformas como *Facebook* e *Whatsapp*; a compreensão e análise das mensagens e conteúdos em circulação nos ambientes digitais, e a questão da ética no compartilhar de memes e *fake news*. Após a reflexão, hora de trabalhar!

Os alunos criaram seus memes, produziram textos de opinião sobre uma foto, elaboraram títulos para notícia caça-clique, buscaram na internet notícias falsas e identificaram notícia caça-clique. Resumo dessa tarde? Nem tudo é mentira, nem tudo é verdade! Ainda há muito o que refletir, produzir, “repertoriar” e se divertir!



Imagem 14: Douglas Calixto se apresentando para os alunos do Educom.GeraçãoCidadã.2018

Entendendo 2018 como o final de um ciclo iniciado dois anos antes, foi decidido que a produção final deveria dialogar com o que foi visto até aqui. O vídeo “*Nós, os Povos*”, trabalhado com a turma de 2016, tem relação direta com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, tema que será trabalhado pelos alunos em 2018.

No dia 4 de outubro, na ECA-USP, os direitos humanos e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS) estiveram em pauta no encontro da educadora Maria Rehder, vice-presidente da ABPEducom, com a equipe do Educom.geraçãocidadã.2018. Além de apresentar o contexto de criação das ODS e a intencionalidade da Agenda 2030⁶, Rehder enfatizou a sua direta relação com os direitos humanos e convidou os estudantes a refletir, a partir de suas realidades, sobre o mundo que os cerca.

Divididos em grupos, os alunos da Dante em Foco e da Imprensa Jovem produziram mensagens sobre as ODS (em especial as ODS 3; 4; 6; 12) a partir de diferentes linguagens midiáticas, como o telejornalismo, a rádio, a mídia impressa e vídeos para *Youtube*.



Imagem 15: Maria Rehder e os alunos Educom.geraçãocidadã.2018

6 Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/>>. Acesso em 19 out 2018

Após esse encontro, os alunos irão se aprofundar mais sobre o tema e criar uma produção que será apresentada no II Congresso Internacional de Comunicação e Educação.

5. Desdobramentos do projeto

Como forma de reconhecimento do trabalho feito, nos últimos três anos, a iniciativa teve diversos desdobramentos, participando de congressos e ambientes de discussão política. Entendemos esses espaços surgidos a partir das atividades dos alunos também como espaço de formação, e, por isso, buscamos permitir sempre que possível que sejam os jovens os responsáveis pela apresentação do projeto. Entre as apresentações realizadas pelos jovens, estão o VII Encontro Brasileiro de Educomunicação; V GLOBAL Mil Week, 2016 da Unesco; e Congresso ICLOC Jovem.

Outro exemplo de apresentação aconteceu no *Seminário Educação Midiática e Informacional no Brasil - Um Olhar a partir da Perspectiva da Unesco*, ocorrido no Congresso Nacional em Brasília no âmbito do Conselho de Comunicação Social (CCS). O encontro contou com a presença da Prof^a Raquel Paiva, pesquisadora do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da UFRJ; da Prof^a Sandra Zita Silva Tiné, assessora técnica da Coordenação Geral do Ensino Fundamental da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação; Prof. Ismar Soares, presidente da ABPEducom e membro do CCS; e com Alton Grizzle, representante do Escritório Central da Unesco e diretor da Divisão de Liberdade de Expressão e de Desenvolvimento da Mídia. Tratou-se da primeira vez em que estudantes do ensino básico puderam falar no espaço. A repercussão do evento se deu de forma tão positiva que o CCS decidiu por contribuir com a divulgação do debate com a publicação de um livreto⁷ contendo a íntegra das discussões ocorridas no Seminário.

7 Disponível em: <<http://dante.pro/94n52he>>. Acesso em 19 out 2018



Imagem 16: Exibição do vídeo-convite #AceitaTodos #PorUmMundoMelhor durante Seminário no Congresso Nacional

6. Considerações finais

O cuidado em basear-se em decisões horizontais e construir com diálogo e empatia se faz presente em todos os âmbitos, o que se reflete no olhar dos alunos participantes, que enxergam o Educom.geraçãocidadã como como um espaço que os uniu, apesar das diferentes realidades, permitindo que se tornassem amigos e pudessem cultivar uma relação.

O Educom.geraçãocidadã consiste em uma prática interinstitucional que busca trabalhar a educação midiática a partir de temas atuais de cidadania e participação. Esse modelo de gestão proposto, em que os representantes de todas instituições sentam-se à mesa para tomar as decisões acerca do processo educativo, demanda a construção e manutenção constante de espaços de diálogo. Acreditamos que essa seja a grande contribuição da equipe de gestão para a prática educacional, uma forma de gestão em que seja possível a troca horizontal entre alunos de um curso de graduação, profissionais inseridos na realidade e no dia a dia escolar e pesquisadores que ajudaram a consolidar as referências teóricas em que nossas ações se baseiam. Cada membro contribuiu com as ideologias decorrentes de sua classe social e experiência de vida, com

o interesse da instituição que representa e com a vontade de construir uma educação e sociedade melhor.

Os educandos mostram-se satisfeitos com as práticas desenvolvidas e têm nesse espaço um ambiente propício para intervir e construir juntos. Destaca-se a presença de alunos da Licenciatura em Educomunicação, pois auxiliam na construção prática de atividades extramuros baseadas na premissas epistemológicas educacionais. Por fim, o apego emocional, o zelo pelas atividades e pelos resultados, para não mencionar os laços afetivos que se constroem ao longo dos três anos, são todos, enfim, aspectos diferenciais do projeto.

Referências

ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação). *E-books sobre Educomunicação*. Disponível em <<http://dante.pro/f4b2cjr>> Acesso 19 mai. 2018.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Cristina. *Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo, Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

SOARES, Ismar de Oliveira; PRÓSPERO, Daniele. *Manuais de Educomunicação: subsídios das organizações sociais e da política pública*. Disponível em: <<http://dante.pro/6h978n3>> Acesso em: 21 jun. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A Educomunicação a serviço de um Plano de Educação para os Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://goo.gl/LoUg4V>>. Acesso em 13 abr. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. Disponível em: <<http://dante.pro/hzb7wwd>>. Acesso em 11 jul. 2017.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de Mediações*. Disponível em <<http://dante.pro/f36z2pq>> Acesso 19 mai. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Mas, afinal, o que é educomunicação?* Disponível em: <<https://goo.gl/eNr5AU>>. Acesso em 12 set. 2017.

VIANA, Claudemir E. Lago. *O Processo Educomunicacional: A Mídia na Escola*. Disponível em <<http://dante.pro/yfx2uav>> Acesso 19 mai. 2018.

Sobre os autores

Adriano Augusto Vieira Leonel - Adriano Leonel é Educomunicador no Dante Alighieri. Licenciado em Educomunicação (ECA/USP). Membro da ABPEducom.

Andressa da Cruz Caprecci - Andressa Caprecci é Arte-educadora estagiária no Instituto Catalisador. Licencianda em Educomunicação (ECA/USP). Tem formação em cursos livres de audiovisual e em utilização prática em sala de aula.

Hildenor Gomes dos Santos - Hildenor Gomes dos Santos é POIE no CEU EMEF Casa Blanca e Gestor na EMEF Modesto Scagliusi. Historiador (UNESP), Pedagogo (UNINOVE).

Lucilene Varandas - Lucilene Varandas é POIE no CEU EMEF Casa Blanca e Gestora na EMEF Modesto Scagliusi. Pedagoga (PUC), Pós-graduada em Gestão Escolar (HSM), Informática Educativa (USP/Escola do Futuro) e Mídias na Educação (UFOP). Membro da ABPEducom.

Verônica Martins Cannatá - Verônica Cannatá é Coord.-assistente de TE e Educomunicadora no Dante Alighieri. Mestra em Educação (UMESP). Pós-graduada em Sistema de Informação. Licenciada e bacharel em Ciências Sociais (FSA).

Preparando Para o Futuro - ONG Sonhar Acordado: um possível projeto educomunicativo

Kellen Messias de Melo

O projeto Preparando Para o Futuro - PPF, da ONG Sonhar Acordado, unidade Cesprom, localizada em Jundiaí/SP é nosso objeto de estudo.

Nas linhas a seguir veremos se Ele contribui para o protagonismo e construção de um ecossistema comunicativo aberto e dialógico na vida de seus envolvidos: voluntários e adolescentes assistidos. Além de entender como acontece sua organização.

Vimos que existia a hipótese de que as atividades desenvolvidas pelos,, 35 voluntários para com 36 adolescentes, contribuem para a comunicação horizontal e desenvolvimento da gestão comunicativa, sendo Ele, educomunicativo.

Para ir de encontro aos nossos objetivos, foram ouvidos depoimentos e através das lembranças entendemos qual era o fenômeno que acontece no projeto Preparando Para o Futuro - PPF.

A metodologia utilizada foi da Memória Coletiva e a História Oral, sendo categorias dos estudos da memória, através das ciências sociais, criada pelo sociólogo Maurice Halbwachs.

Desta forma, realizamos entrevistas presenciais com o grupo e, assim, ouvimos histórias, suas memórias e entendemos como o projeto é desenvolvido.

Além disso, para a investigação, não houve como descartar o uso de outros meios de pesquisa, como livros e artigos científicos ligados a Educomunicação; área que, segundo o professor, da Universidade de São Paulo – USP, Ismar Soares, é um ótimo caminho para renovar as práticas sociais que tem como foco ampliar as condições de expressões humanas em diferentes contextos sociais, inclusive das crianças e adolescentes (SOARES, 2011).

Dado que o projeto Preparando Para o Futuro - PPF, tenha voluntários que se comprometem a uma vez por mês, desde 2015, a participarem de atividades e formações voltadas para valores e virtudes, pudemos confirmar que Estas contribuem para a construção do protagonismo dos envolvidos e para a criação de um espaço comunicativo, democrático e dialógico.

Ademais, acreditamos que essa pesquisa possa ajudar na concepção do projeto, dando margens às novas análises, além de, somar para os estudos e pesquisas sobre Educomunicação.

Conhecendo a ONG Sonhar Acordado

Para entender de onde surgem os princípios do PPF, é preciso conhecer a ONG Sonhar Acordado.

O Sonhar Acordado é uma organização internacional sem fins lucrativos que tem inspirações católicas com ideia de contribuir para a formação integral dos humanos e valores cristãos como maneira de transformar a sociedade.

A ONG surgiu por intermédio de um grupo de jovens *Monterrey*, no México, que pensavam e discutiam sobre as ameaças e carências dentro da sociedade.

A principal intenção do Sonhar Acordado era - e continua sendo: reunir pessoas com disposição para fazer o bem, desenvolver elos de responsabilidade social e contribuir com uma vigente comunidade em prol da infância carente. Assim, surgiu em 1998, o Sonhar Acordado (*SoñarDespierto*).

No decorrer dos anos, o trabalho da ONG se espalhou por diversos países. Hoje, são 13 países; achando-se, em 2000, no Rio de Janeiro/ SP.

Foi então que em 21 de maio de 2001, em Curitiba, o Sonhar Acordado teve declarada sua razão social - Associação Sonhos de Criança.

E em abril de 2011, a ONG foi oficializada pelo Governo Federal como uma instituição de Utilidade Pública Federal.

Conforme o Portal da ONG na Internet, o Sonhar Acordado, no Brasil, conta com mais de 5 mil voluntários e 4 mil crianças espalhados por: Brasília, Campinas, Campo Limpo Paulista, Caxias do Sul, Curitiba, Estância Velha, Fortaleza, Joinville, Jundiaí, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, São José dos Campos e São Paulo.

A instituição também tem uma lista de 10 princípios básicos para a construção de suas ações:

Com base nesses ideais que prezam pelo amor ao próximo, crescimento e transformação, cinco programas são desenvolvidos de maneira contínua, além de duas grandes festas (Natal e o Dia do Sonho) e o Superação.

O Programa Preparando Para o Futuro - PPF

A ideia do Programa Preparando Para o Futuro - PPF, segundo a própria ONG é "orientar adolescentes em situação de vulnerabilidade de social nesta etapa de transição, construção de identidade e decisões."

Por intermédio das atividades desenvolvidas, formação em valores e construção de uma conexão de confiabilidade, despertar nos voluntários o autoconhecimento, auto-estima e reconhecimento de seus talentos e oportunidades.

Além disso, outro objetivo é que os voluntários encontrem motivação para crescer profissionalmente e tornarem-se transformadores de realidade que os cercam.

PPF - Cesprom

Como mencionado anteriormente, no Brasil, o Sonhar Acordado está localizado em 14 locais diferentes. Dentre eles, em Jundiaí, mais precisamente, na Rua Monsenhor Venerando Nalini, 222 no bairro Colônia, acontece mensalmente o

encontro entre jovens voluntários e adolescentes para o desenvolver de atividades para transmissão de valores e transformação.

As atividades tiveram início em fevereiro de 2015, sendo a primeira sede da ONG a oferecer este programa; na sequência, um ano depois, surgiu o PPF em Campo Limpo Paulista e o PPF no Cáritas, outro bairro em Jundiaí.

O PPF no bairro do Cesprom em Jundiaí foi o primeiro e é atualmente o maior dos programas na região, passando pelo programa 106 pessoas (entre voluntários e assistidos).

Hoje, o PPF Cesprom, conta com uma equipe de trabalho formada por: cinco coordenadores, dois *trainees*, 36 adolescentes acompanhados que são de diversos bairros carentes de Jundiaí.

Os adolescentes conhecem o projeto através da Instituição do Cesprom, local cedido para a ONG realizar as atividades do PPF e que nos outros dias do mês oferece atividades para pessoas carentes, como costura e informática, e durante a ida deles aos cursos oferecidos, acabam sendo estimuladas a se inscreverem para participar do PPF (7 a 12 anos), dar sequência ao PPF (13 a 17 anos) e depois disso, a intenção é que também se tornar voluntário, como aconteceu com dois adolescentes.

Há também 36 voluntários no total, entre 17 e 35 anos, que são estudantes ou profissionais formados. Além de um fotógrafo para registrar as atividades e fazer a divulgação no site e Facebook da Instituição.

Das atividades

Por fazer parte do quadro de programas do Sonhar Acordado, as atividades são semelhantes aos dos outros pontos de projeto e com o mesmo intuito: transmitir valores e promover a transformação na vida dos envolvidos. No entanto, a diretora do PPF Cesprom, Micaela Prates, 22, estudante de Engenharia Elétrica, em entrevista, apontou que os outros projetos têm como maior foco a mudança para os coordenadores do projeto, já o PPF Cesprom pensa em um todo "não queremos transformar apenas alguns, todos precisam estar inseridos nessa formação sobre a vida."

Dentre as atividades desenvolvidas para que haja essa troca de valores e a formação, a equipe é dividida em: diretores, coordenadores, *trainees*, voluntários e adolescentes.

A divisão dos cargos tem como propósito a organização do ambiente. E é uma das principais funções, pois envolve [...] a ação de conduzir e motivar pessoas a executarem suas tarefas a fim de alcançar os objetivos organizacionais (TENÓRIO 2006); no caso do Sonhar Acordado, são os diretores que estão sempre atentos a organização do processo das atividades, inclusive em relação ao tempo de execução das tarefas e organização antes do dia do evento.

Já os coordenadores, ainda segundo Tenório, têm como propósito, coordenar, motivar, liderar e ajudar na tomada de decisões; em nosso caso, colaborar com a organização as atividades e preparação do ambiente. Ademais os voluntários e adolescentes que são essenciais para que tudo ocorra conforme planejado.

No PPF, de acordo com Prates, as escolhas dos cargos acontecem conforme o entusiasmo do voluntário [...] do modo que o voluntário demonstra interesse e disposição para se apropriar dos trabalhos da ONG, ele é convidado a se tornar *trainees*, que é uma preparação para se tornar coordenador e na sequência, um diretor.

O projeto

As atividades são divididas por semestre e ocorrem quatro vezes, todas ao final de cada mês e ao fim de cada semestre, há inscrições para novos voluntários.

Ademais, é escolhido um valor para cada mês do semestre. O que traz o maior diferencial do Sonhar Acordado para outras ONGs: trabalhar valores e virtudes importantes para boa convivência em sociedade, valores éticos e morais.

Pensando nisso no 1º semestre e os dois encontros do 2º semestre de 2018, sempre aos sábados, foram desenvolvidos os valores: esperança, solidariedade, paciência, fortaleza, temperança e coerência.

Após seleção dos temas, que como já mencionado, são escolhidos em conjunto em análise do contexto em que os assistidos estão envolvidos, são selecionadas as atividades dentro de um cronograma.

O cronograma e os quadros são sempre os mesmos, o que muda são as atividades. Portanto, para se ter uma ideia mais precisa da atividade desenvolvida em cada encontro, iremos descrever o que ocorreu no dia 30 de agosto, onde pudemos acompanhar todo o decorrer dos processos e o valor trabalhado, sendo a temperança (equilíbrio dos desejos/vontades).

12H45: Chegada da equipe de trabalho/repassar atividades e horários;

13H: Chegada e *check-in* dos voluntários;

13H15: Recados gerais;

13H25: Início da formação - voluntários - formação do valor + dinâmica em equipes: link entre os três tipos de razão: iluminada, seqüestrada e lúcida e há discussões.

13H50: Início da formação - adolescentes - favorecer que os adolescentes pensem em seus objetivos, tendo em mente o que desejam para a vida.

14H30: Esquenta - Apresentação de dança: dupla de hip hop + repetição de passinhos;

14H50: Dinâmica do valor - equipes passam por obstáculos em duplas para reconhecer ingredientes e preparação de massinha de modelar e fabricá-la. Assim, refletir sobre os obstáculos da vida;

15H25: Atividades - dança da cadeira + *quiz* sobre três temas a serem escolhidos pelos adolescentes; estes que será no sentido de abordar a sua importância, e introduzir o “Ensina pra gente, tio”;

16H25: Foto oficial;

16H30: Lanche e Rádio PPF;

17H: Ensina pra gente, tio - tema abordado: a política na adolescência;

17H25: Feedback com os adolescentes;

17H30: Despedida tio - adolescente;

17H35: Formulário de acompanhamento;

17:40: Início do Trocando Ideias - tempo x ciclos;

18H20: Encerramento.

Com o término do dia, há um *feedback* online, no grupo do *Facebook*, onde os voluntários preenchem sobre como foi o dia, gerando discussões para avaliação e aprimoramento do projeto.

O PPF - Cesprom e a Educomunicação

Durante o acompanhamento das atividades do programa PPF Cesprom, pudemos observar a apropriação das metodologias educocomunicativas no programa, especificamente na unidade do Cesprom.

Educomunicação que é um campo social que apesar de ser legitimado entre os anos de 1997 e 1999 em uma pesquisa organizada por 12 países da América latina e Inglaterra e Portugal, com 176 especialistas que identificaram como

[...] um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2011).

Além disso, o termo já havia sido discutido em sinônimo de *Media Education*, pela UNESCO, na década de 80, para abortar os esforços da educação em relação aos efeitos dos meios de comunicação e a formação de crianças e jovens, assim como explica, (SOARES 2011).

Apesar de que o termo tenha sido publicado pela primeira vez em 1999, pela revista *Contato* em Brasília, a Educomunicação teve seus primeiros vestígios de práticas nas décadas de 50 e 60 como propostas de comunicação alternativa e popular e projetos de resistência cultural nos anos de 70 e 80. Além de análises cinematográficas com influência dos Estudos Culturais tendo como ponta pé inicial os estudos de Stuart Hall e Raymond Williams (SOARES, 2014).

A dialocidade entre a Comunicação e a Educação, trouxe reflexões para o entendimento deste campo emergente que o Núcleo de Comunicação e Educação

- NCE, da Universidade de São Paulo - USP, a descreveu como um campo de intervenção social que são um

[...] conjunto das ações voltadas ao projeto e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas.” (SOARES, 2003).

Estas comunidades educativas podem ser encontradas em diferentes espaços dentro da sociedade, como em ONGs, escolas, igrejas e construídos através das áreas de intervenções, que de acordo com Soares (2011) são "ações as quais ou a partir das quais, os indivíduos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação”.

São elas (SOARES, 2011): Mediação tecnológica na educação, a área da gestão comunicativa, área da comunicação para educação, área da expressão comunicativa através das artes, área da pedagogia da comunicação, e a área da reflexão epistemológica.

A partir dessas áreas e preocupação com o aprendizado a Educomunicação surge como prática em projetos para melhorias em realidades e transformações, como observamos nas práticas do PPF Cesprom, com sua gestão comunicativa e a comunicação para educação.

Para que pudéssemos caminhar no entendimento da relação do PPF Cesprom e a Educomunicação foi preciso entender todos os ideais da ONG e analisar com cautela quais os pontos mais relevantes para a pesquisa.

Antes de qualquer atitude, foi realizado um levantamento bibliográfico, aquele que trabalha com base em materiais já produzidos, principalmente livros, artigos e revistas, com personagens e obras essenciais para estudos da área.

Assim como ressalta na maioria do tempo, os autores, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos que afirmam que “a prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizada e qualquer tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como o mais lógico, racional, eficiente e eficaz (2003).”

A pesquisa e metodologia

Para que pudéssemos entender se as atividades do PPF Cesprom tem características educomunicativas em suas práticas, nos baseamos também em dois estudos: a Memória Coletiva e a História Oral.

Dado que a Memória Coletiva, segundo o francês Maurice Halbwachs (1877) é uma categoria dos estudos da memória, através das ciências sociais, onde o autor diz que a memória é um processo de reconstrução que se dá por meio das lembranças de cada indivíduo dentro de um grupo, tendo como atributo

[...] garantir a continuidade do tempo e permitir resistir alteridade, ao ‘tempo que muda’, as rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros (ROUSSO, 1998).

Halbwachs em seus estudos aponta que cada indivíduo tem uma memória e é um ponto de vista sobre a memória coletiva. É como que se cada memória construísse a lembrança, completasse os pensamentos e o resgate dos acontecimentos ocorridos no grupo se transformasse no que queremos descobrir, no caso de nossa pesquisa, esta reconstrução faz parte do entendimento se o PPF Cesprom era ou não um projeto com bases educomunicativas.

Desta forma, realizamos entrevistas presenciais com o grupo e, utilizando o método da História Oral, como Halbwachs, mostra que é o trabalhar com depoimentos orais como forma de preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas e contribuir para a construção da memória.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992).

Portanto, avaliando a importância desta contribuição da fonte oral para novas perspectivas da construção da memória e para ir de encontro a nossos objetivos, foram ouvidos relatos de voluntários e adolescentes que participam do PPF

Cesprom a longo, médio e curto tempo, sendo gravados e arquivados em um aparelho celular *Iphone SE*, no dia 22 de setembro duas horas antes e durante o segundo encontro do 2º semestre ter início.

Aconteceu em uma sala separada para que pudessem ser feitas as entrevistas de forma mais tranquila e confortável para o entrevistado abordar seus relatos e através das lembranças entender qual é o fenômeno que acontece no projeto Preparando Para o Futuro – PPF da unidade Cesprom.

Como foram as entrevistas

As entrevistas foram tranquilas e demoraram em torno de 5 a 10 minutos com cada entrevistado.

O questionário teve perguntas abertas sobre o projeto, na expectativa de que os entrevistados pudessem explorar seus pontos de vistas e lembranças para que nosso conhecimento fosse construído através de suas falas.

Depois de gravadas as entrevistas foram transcritas no estilo de arquivo – documentalista todos os testemunhos orais para servir como fonte para os estudos da pesquisa e melhor compreensão das lembranças individuais para construção da ideia e interpretação dos argumentos.

Houve alguns critérios para as análises (LODI,1977): a comparação de uma fonte com a outra; comparando com uma fonte externa e observando a história notando sempre as hesitações, incertezas e dúvidas dos entrevistados.

Análise dos dados colhidos

Em vista de que nosso principal propósito foi entender o quanto o projeto estaria desenvolvendo atividades que remetesse a Educomunicação, pudemos enxergar essa metodologia impregnada nos relatos após exaustiva leitura, análise e interpretação dos dados coletados.

Com o estudo do material foi possível afirmar que os voluntários e adolescentes estão inseridos em um ambiente dialógico, horizontal e com grande abrangência para o protagonismo. A princípio podemos observar a maneira como as funções são distribuídas:

[...] o PPF Cesprom não é hierárquico, as funções existem para a gente melhorar a nossa organização e comunicação enquanto equipe. Então somos divididos entre os voluntários que participam das atividades, criando vínculos com os adolescentes, os *trainees* que são preparados para assumir a coordenação e que juntos organizam o PPF antes do dia do encontro. Micaela Prates, 22 (3 anos e meio de voluntariado).

Percebe-se que existe uma distribuição de cargos para que haja organização mais precisa no programa, o que podemos nomear de gestão comunicativa, conforme citamos acima. Os voluntários em uma só voz explicam sobre essa organização como algo fundamental para a execução e bom andamento do dia e atividades.

[.] aqui ninguém é melhor que ninguém, mas todo mundo sabe o que tem que fazer. A cada tempo que passa aqui cada um tempo uma função. Temos uma organização e dedicação exemplar que não se vê em qualquer lugar, pessoas que querem fazer a diferença. Jefferson da Silva, 24 (1 ano e meio de voluntariado).

Com esta metodologia de trabalho podemos, mais uma vez, destacar como a área de intervenção da gestão comunicativa, onde o próprio professor Soares evidencia que são locais que estimulam a criatividade, provocam e motivam os envolvidos. Toda esta organização, planejamento e desenvolvimento das ações dão espaço para a criação de ecossistemas educacionais, que segundo Martín-Barbero são formados pelo conjunto de linguagem, escritas, representações e narrativas que alteram a percepção (SOARES, 2011).

[...] eu vejo que a diferença do PPF Cesprom para os demais projetos é nós pensarmos na transformação de todos, não apenas dos coordenadores. Micaela Prates, 22 (3 anos e meio de voluntariado).

Esta é outra fala que nos chama bastante atenção e mostra a linha da gestão comunicativa pensando não somente no crescimento de alguns e sim em todos envolvidos. Organizar o ambiente de forma de que todos se sintam parte do processo. Tanto que, Soares, denomina que independente da disposição que define a hierarquia e a administração dos conteúdos, a Educomunicação se preocupa, essencialmente com a relação consigo mesmo (no caso dos voluntários

e assistidos), enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas e a sociedade ao seu redor.

Outro ponto a ser destacado foram às mudanças vindas dos envolvidos. Em praticamente 100% dos depoimentos, inclusive os que estão a mais tempo na ONG, existe sentimento de mudanças pessoais e interpessoais em suas vidas.

[...] costumo dizer que aqui é como se fosse um jogo de *Pokemon*, acontecem evoluções, você vai crescendo. Eu entrei na ONG com 19 anos então comecei nova, com outros olhos. Achava que o projeto ia fazer algo melhor só pra mim e hoje vejo que passo o dia fazendo coisas para outros, para melhora de todos e tudo mais, não dá vontade de sair daqui nunca. Eu cresci muito, amadureci o olhar. Inclusive quando falamos de assuntos que eu não tinha pensado ou cobrava dos outros e eu mesma não fazia, é uma grande evolução. Yara Morais, 21 (2 anos de voluntariado).

[...] insegurança eu tinha muito, o próprio falar em público é algo que hoje faço mais naturalmente. No começo do semestre o diretor de cada projeto vai falar na frente de mais de 200 pessoas e eu vou, essa segurança de transmitir o que você quer, foi algo que melhorei assim 100%. Micaela Prates, 22 (3 anos e meio de voluntariado).

Foram depoimentos como estes que puderam ressaltar princípios educocomunicativos, como Soares destaca ser de relacionamento, liderança, diálogo social e protagonismo juvenil. Os envolvidos carregam através do programa: novos sonhos, mudanças de atitudes e novos olhares.

O que urge é, na verdade, garantir ao jovem a possibilidade de sonhar, não exatamente com um mundo fantástico e seguro que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar". É o que a Educação tem condições de propor ao sistema educativo formal (SOARES, 2011).

São a partir dessas possibilidades que acontecem mudanças nas vidas dos envolvidos como as dos assistidos Gabriel (16) e Gustavo (16) de Freitas.

[...] depois de um Ensina pra gente tio, entendemos o que é curso técnico e hoje estudo administração, meu irmão, logística e meu amigo informática e

gestão. Abri mais minha mente, tenho mais ideias. Gabriel de Freitas, 16 (3 anos no PPF).

Podemos verificar que uma das oficinas aplicadas no programa trouxe uma nova perspectiva para os adolescentes, incitando novas oportunidades.

São os assuntos desenvolvidos e pensados antes de serem aplicados que contribuem para que sonhos irrealistas possam acontecer. Como Soares aponta, que a Educomunicação trabalha com uma perspectiva transversal "é o caso de questões como saúde, multiculturalidade, ética, meio ambiente, entre outras (SOARES, 2011)."

São temas como este que provocam os envolvidos a reflexões e aprendizado coletivo.

[...] sempre chamou minha atenção pelo fato de conhecer novas pessoas, aprender mais, então isso me incentivou até hoje. Aprendi muito na questão da educação, dá para usar os valores que aprendemos em outros lugares, como quando falou sobre a caridade, que é incentivar a ajudar o próximo. Talita Aparecida, 16, (3 anos e meio no PPF).

Dado que a Educomunicação se preocupa em garantir procedimentos que garantam e motive a aprendizagem, o PPF também se demonstra crítico a essa questão, inclusive a pensar cidadania quando questiona e motiva os envolvidos em temas ligados à educação e levar essa imagem a quem observa.

[...] vim porque me falaram que é legal, que dá bastante educação [...] eu quero aprender mais educação para aprender respeitar [...] acho que vai dar certo. João Gustavo, 13 anos (primeira vez no PPF).

Outro ponto que vale a pena o questionamento é o diálogo presente. Segundo o estudioso Roberto Aparici, ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. E o por meio das respostas percebemos esse constante diálogo entre os envolvidos, ademais entre todos os depoimentos, escolhemos este último para resumir todas as falas:

[...] o PPF para mim é transformar a vida dos adolescentes, é transformar a nossa própria vida, e é a gente pensar diferente. Micaela Prates, 22 (3 anos e meio de voluntariado).

Quando Prates ressalta essa transformação, podemos entender que este transformar vem de todo o processo que envolve os voluntários e adolescentes assistidos, todas as atividades, questionamentos e levantamentos de temas importantes proporcionam esse mudar mediante ao diálogo e troca de conhecimento. A dialocidade entre os campos da Comunicação e da Educação, assim como Soares narra em uma de suas obras (SOARES, 2011), se apresenta como uma renovação das práticas sociais que tem como ideia ampliar as condições de expressões de todos os seguimentos humanos, principalmente da infância e juventude. Quando a jovem voluntária questionada sobre o que é o PPF para ela, resume-o com estas palavras, podemos entender que ali há Educomunicação. Existe aquilo que o professor Paulo Freire diz sobre a educação transformar o mundo e tem a comunicação como forma de contribuir com melhorias de realidades. Podemos então entender que as falas e a construção de memórias demonstram que o campo social está presente nas atividades.

Conclusão

Ao final desse estudo, podemos observar que as análises descritas trouxeram mais propriedade e bagagem para o desenvolver do programa PPF Cesprom da ONG Sonhar Acordado em Jundiá. Ao observar que as práticas desenvolvidas são de grande significância para a realidade da comunidade envolvida, nos deparamos com a transformação que a Educomunicação é capaz de criar.

Educomunicação inclui, sem reduzir-se, o conhecimento das múltiplas linguagens e meios através dos quais se realiza a comunicação pessoal, grupal e social. Abrange também a forma do senso crítico, inteligente, diante dos processos comunicativos e de suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade (APARICI, 2014).

Dentro desse espaço social, todos envolvidos aprendem e ensinam uns com os outros. Os quadros desenvolvidos, as dinâmicas aplicadas se fazem importantes para a vida deles.

Enquanto o assistido busca nos voluntários referência de vida como inspirações, os próprios voluntários buscam nesses encontros motivação para continuar

sonhando e ajudando esses adolescentes a construir um futuro promissor conforme os valores que são repassados, algo que a Educomunicação também prega, que é “garantir ao jovem a possibilidade de sonhar, não exatamente com um mundo fantástico e seguro que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar SOARES, 2011)”.

Ainda há o que melhorar no que diz respeito à forma de os voluntários passarem alguns conteúdos aos adolescentes de maneira mais didática e os incentivar a participar mais quando parecerem desconcentrados, através de falas simples e conteúdo mais claro de acordo com suas realidades. No entanto, essa presente pesquisa poderá contribuir com um novo olhar e entusiasmo para novas práticas baseadas em Educomunicação no PPF Cesprom e para outros projetos da ONG Sonhar Acordado.

Referências bibliográficas

- APARICI, Roberto, *Educomunicação Para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BANDEIRA, Alessandro. *A experiência de estudantes manauaras com a Educomunicação*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Manaus, AM, 2013. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0842-1.pdf>> Acesso em 14 set. 2018.

MELO, Kellen. Educomunicação: *Entendendo o conceito e aplicando-o na prática com o projeto do jornal educocomunicativo Romag News*. Centro Universitário Campo Limpo Paulista, São Paulo, 2016.

SENNA, Kivanski Adriana. *História Oral como fonte. Problemas e métodos*, 2011, Rio Grande. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/hist/article/viewFile/2395/1286>> Acesso em 12 set. 2018.

SILVA, Giuslane Francisca. Galbwachs, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo. Centauro, 2013. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/59252/38241>> Acesso em: 11 set. 2018.

THOMPSON, Paul. *História oral e contemporaneidade*. História Oral. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47&path%5B%5D=39>> Acesso em 13 set. 2018.

Facebook da ONG Sonhar Acordado Jundiá - Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/sonharacordado.jundiai/>> Acesso em: 13 set. 2018

O que é uma ONG – Disponível em <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-que-e-uma-organizacao-nao-governamental-ong,ba5f4e64c093d510VgnVCM-100004c00210aRCRD>> Acesso em: 11 set. 2018.

Sobre a ONG Sonhar Acordado - Disponível em <<http://sonharacordado.org.br/quem-somos/>> Acesso em 12 set. 2018.

Sobre a autora

Kellen Messias de Melo - Graduada em Jornalismo pela UNIFACCAMP, pós-graduanda em Direção Audiovisual pela UNIP. Já foi repórter e redatora de jornal impresso - O Pêndulo; estagiária na assessoria de imprensa da Prefeitura de Jundiá e editora chefe no jornal laboratório- O Jornaleiro da UNIFACCAMP. Atualmente, trabalha no setor da saúde como jornalista. Interessa-se por teatro e estudos na área da Educomunicação. E-mail para contato: eu.kellen@hotmail.com

Educomunicação com Curumim - uma parceria Núcleo PauBrasil e Sesc Osasco

Regina Márcia Tavares Vasques

Um feliz encontro entre a educação não-formal e a Educomunicação

“... enquanto nós todos, isolada ou coletivamente, embarcamos na busca da melhor forma de humanidade, pois todos desejaríamos eventualmente valer-nos dela, cada um de nós explora um caminho diferente e traz de suas expedições descobertas um tanto diferentes. Nenhuma das descobertas pode ser declarada *a priori* como sem valor, e nenhum esforço honesto de achar a melhor forma para a humanidade comum pode ser descartada de antemão como nta a chance de que poucas das muitas possibilidades humanas passem despercebidas e deixem de ser tentadas. Cada descoberta pode beneficiar todos os exploradores, qualquer que tenha sido o caminho tomado..”¹

1 BAUMAN, Z. – “Comunidade: a Busca por Segurança no Mundo Atual”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. Pág. 123

A educação não formal situa-se como um campo preparado para a sementeira educacional, pois atua de maneira ampla, ajudando a construir a cultura política e a identidade coletiva do grupo; desenvolve laços de pertencimento e pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima, da solidariedade e de valores importantes para a construção da cidadania. Foi isso que encontramos no Projeto Curumim do Sesc Osasco.

A partir de uma conversa inicial com as profissionais do Projeto e uma visita para a observação do trabalho, o Núcleo PauBrasil apresentou uma proposta educacional com o objetivo de enriquecer ainda mais as ações desenvolvidas nesses trinta anos de trabalho socioeducativo.

Apoiado no direito à informação, ao lazer e ao autoconhecimento, e no conhecimento do mundo, o Projeto Curumim foi criado pelo Sesc São Paulo, em 1987 e atua com crianças de 7 a 12 anos. Este programa apresenta a concepção ingênua da criança que vive na cidade e se vale da ideia de “cidade educativa” ou “sociedade educativa”, para conceituar a educação não-formal. A partir destes objetivos e da concepção teórica do projeto, o Sesc Osasco buscou a implementação de um projeto educacional que pudesse fortalecer estas bases e ampliar as possibilidades de atuação na construção da cidadania. Assim nasceu a parceria Núcleo PauBrasil e Projeto Curumim no Sesc Osasco.

“Cumprir destacar, ainda, a permanente preocupação em contribuir com o processo de construção de valores, dentre os quais se destacam a autonomia, o respeito pelo próximo, a sustentabilidade, a ética, a inclusão, a justiça, a dignidade, o empoderamento, o respeito à vida e ao diverso, o pertencimento, a promoção da saúde, a cooperação, a generosidade e a solidariedade. Tais valores se tornam possíveis quando as crianças têm a oportunidade de vivenciá-los.”²

Segundo Maria da Glória Gohn, as diversas formas e processos de interação social trazem em si um caráter educativo não necessariamente atrelado aos espaços formais de educação. Na educação não-formal, o outro é

2 PARK, Margareth B. e FERNADES, Renata S. (org.) – “Programa Curumim: Memórias, Cotidiano e Representações”. São Paulo, Edições Sesc São Paulo, 2015. Pág. 31

o grande educador, com o qual interagimos e construímos coletivamente o ambiente educativo.

“A educação não- formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.”³

O nosso fazer educocomunicativo tem em suas bases a visão pedagógica do grande educador Paulo Freire. Suas ideias se pautam na liberdade, na participação crítica e consciente dos educandos e na conquista constante da democracia. Nenhum enunciado pode, então, a partir desta concepção educacional, ser encarado como algo posto e imutável. A discussão e o diálogo são pressupostos básicos. Freire reforça sempre a ideia do homem como ser social que, assim sendo, não apenas vive no mundo, mas estabelece com ele relações de trocas constantes, observando-o, modificando-o, fazendo escolhas.

“... educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.”⁴

3 GOHN, Maria da Glória – “Educação não-formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas”. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan, Ismar de./mar. 2006.

4 FREIRE, Paulo. “Extensão ou Comunicação?”. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Pág. 16

Evidenciar o protagonismo dos sujeitos envolvidos em seu processo, bem como possibilitar uma visão crítica e a tomada de consciência do sujeito ativo, são objetivos gerais da Educomunicação, além de se estabelecer como “ferramenta” que propõe a busca da qualidade pedagógica e comunicativa, numa relação que pretende estabelecer novos significados e novos espaços para o processo educativo. Segundo Ismar Soares, “A educomunicação é um paradigma orientador de práticas que têm como objetivo o fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais, mediante a gestão compartilhada e solidária das tecnologias da informação, num exercício prático do direito universal à expressão.”⁵

Uma prática pautada no diálogo; nas discussões democráticas; na seriedade com que se ouve o outro; na conquista da cidadania, da autonomia, da iniciativa, da criatividade; na construção de criticidade, na participação, na reflexão e no envolvimento. A Educomunicação compromete-se com a formação do educando e do educador.

Preparar para a cidadania significa preparar o educando para que se sinta fazendo parte de sua cidade, de seu país, do planeta, com todas as possibilidades de aproveitar o melhor de cada um desses espaços, com as responsabilidades de preservá-los e lutar pela manutenção da qualidade de vida e com a capacidade crítica de perceber o que precisa mudar e o que deve ser mantido. Sendo os meios de comunicação, bens comuns de toda a sociedade, eles devem fazer parte integrante de todo este processo.

Assim aconteceu o encontro entre a Educomunicação e a Educação não-formal, no contexto de um projeto socioeducativo que vem há anos fincando suas bases na ideia de preparar cidadãos solidários e preocupados com os caminhos do nosso planeta. Com objetivos afins e metodologias congruentes, a parceria Núcleo PauBrasil e Projeto Curumim – Sesc Osasco aconteceu de maneira harmônica, trazendo resultados felizes e coerentes com os objetivos propostos.

5 SOARES, Ismar de Oliveira – “Educomunicação. O conceito, o profissional, a aplicação. Ed. Paulinas. 2011

Metodologia do núcleo

Iniciamos criando um processo de compartilhamento de experiências que levasse o grupo a uma ação educ comunicativa, desenvolvendo seus próprios recursos e métodos para a criação de um projeto voltado para o uso educativo dos meios de comunicação. Para tanto, nosso trabalho envolveu rodas de conversas; brainstormings; dinâmicas de integração; trabalhos em equipe; o que chamamos de nutrição, ou seja, apresentar às crianças trabalhos já realizados, através de diversos meios de comunicação, sobre o tema escolhido; palestras e oficinas sobre o conteúdo a ser trabalhado e a forma escolhida pelo grupo; avaliações constantes e troca de ideias, no sentido de ir aprimorando o trabalho ao longo do processo.



Figura 1- Foto de Luísa Camargo – Dinâmica “o que é comunicação?”

Iniciamos o nosso trabalho num encontro de capacitação com a equipe do Sesc Osasco que estaria envolvida no projeto educ comunicativo. Desta maneira, conseguimos afinar o nosso trabalho com os educadores do projeto Curumim, no sentido de estabelecer uma mesma linha metodológica, coerente com a educomunicação. Já nos primeiros contatos pudemos perceber uma postura de trabalho que valoriza a autonomia, o pensamento e a voz da criança que participa do projeto.

Todo o processo de trabalho foi realizado por mediadores do Núcleo, com a participação e o envolvimento da equipe responsável pelos grupos de crianças integrantes do projeto da casa e com parceiros convidados para participarem de momentos específicos, de acordo com a necessidade. Estes são especialistas em diferentes áreas que participaram de conversas e apresentações relacionadas aos temas eleitos pelos grupos.

O primeiro objetivo foi a criação de um vínculo de confiança entre os mediadores e as crianças, para garantir uma comunicação mais fluente e eficaz, estabelecendo um caminho tranquilo de aprendizagem e troca de conhecimento. Neste primeiro momento, então, houve muita conversa e algumas dinâmicas em que todos se apresentaram e falaram sobre o projeto Curumim, sobre comunicação e educomunicação. Buscamos assim estabelecer um relacionamento de troca entre todos, criando, então, o espaço da palavra.

As brincadeiras e dinâmicas foram usadas como ferramenta facilitadora neste começo de estabelecimento de relação recíproca. Foi também neste momento que levantamos com o grupo as regras e combinados com o objetivo de estabelecer as posturas adequadas, conseguirmos realizar da melhor maneira o trabalho proposto e atingir, com sucesso, o objetivo final.

Com o vínculo estabelecido, consideramos importante esclarecer para as crianças a natureza e as características do nosso trabalho, destacando a importância da participação de cada uma delas em todo o processo.



Figura 2 - Foto de Luísa Camargo - Ensaio da peça sobre respeito

Começamos, então, com as perguntas geradoras que nos apontaram os caminhos de trabalho, ou seja, os temas e os pontos comuns. Com o tema ou os temas escolhidos, chegou o tempo da nutrição, ou seja, experiências, contato ou vivências relacionadas às diversas maneiras como o assunto já foi abordado: nas artes plásticas, na televisão, no rádio, no cinema, no teatro, na arquitetura, nas experiências práticas.

Muita conversa permeou essa fase de nutrição, pois neste momento surgiram críticas, opiniões, dúvidas, concordâncias e discordâncias, tanto sobre o tema quanto sobre o veículo ou a forma de apresentação dele. Este processo foi imprescindível e constituiu-se como o material mais importante para a realização prática do projeto que foi o nosso objetivo final. Nesse momento do processo os objetivos do grupo ficaram mais claros e mais definidos. As perguntas norteadoras para o grupo tiveram um papel fundamental neste ponto.

Através das várias possibilidades de abordagem apresentadas e/ou vivenciadas, chegou o momento de escolher como o grupo iria expressar as suas ideias e dar o seu recado, ou seja, comunicar seu pensamento. Aqui percebemos que alguns temas surgiram com força e então o grupo maior se dividiu e as crianças decidiram trabalhar com temas distintos. Um dos grupos elegeu o tema preconceito, outro decidiu falar sobre o próprio Sesc Osasco e um último grupo optou por falar sobre respeito. Estes temas foram escolhidos a partir de muita conversa e pesquisa. Uma dinâmica envolvendo a argumentação dos participantes, teve um impacto positivo e auxiliou muito este processo de escolha consciente dos temas.



Figura 3 - Foto de Luísa Camargo – Edição

As crianças foram, então, divididas em equipes de trabalho, de acordo com as necessidades dos projetos eleitos e as expectativas de seu produto final. Cada equipe ficou responsável por uma função específica e por uma lista de tarefas a cumprir, com prazos e metas. A ideia foi realizar este trabalho de maneira lúdica e prazerosa para que as crianças se envolvessem integralmente com o projeto – ponto fundamental para o bom andamento da atividade educ comunicativa. As equipes foram formadas a partir da identificação com a natureza do trabalho, independentemente da idade. Na verdade, uma equipe heterogênea, no critério idade, pode trazer ótimos resultados, se bem orientada em suas funções. O respeito ao outro e à diversidade foi assunto trabalhado de forma recorrente com o grupo.

Esta foi a etapa do fazer realmente; de colocar a mão na massa. Os grupos participaram ativamente do trabalho para conseguir o resultado esperado, ou seja, a produção que se propuseram a realizar. Desde o início do processo, os quinze minutos finais de cada encontro, foram reservados para a avaliação do dia, para o levantamento do que foi ou não realizado e para a preparação do próximo encontro.

Cada equipe trabalhou com um tutor adulto que auxiliou a organização, fez a mediação da relação entre os seus membros e monitorou as tarefas que o grupo deveria cumprir, sempre incentivando e vibrando com a equipe a cada conquista. O tutor tem um papel fundamental, principalmente na lida com essa faixa etária, pois as crianças ainda estão construindo a sua autonomia.



Figura 4 – Foto de Luísa Camargo - Dinâmica – preconceito

Neste ponto, a partir de muita conversa, o grupo percebeu que precisaria ouvir outras pessoas para entender melhor os temas escolhidos e ter subsídios para elaborar e planejar o seu projeto de trabalho. Assistimos, então, a alguns vídeos⁶ e os grupos colheram alguns depoimentos que constituíram parte importantíssima do trabalho final. Gabby Rocco, educadora e miss plus size; Maíra da Rosa, educadora de tecnologias e artes, cantora e feminista; Clovis Ribeiro, coordenador de programação do Sesc Osasco e Denise Mariano, gerente adjunta também do Sesc Osasco, foram as pessoas entrevistadas pelos grupos, que decidiram se aprofundar nos temas escolhidos.

As entrevistas, a elaboração de algumas esquetes e até o vídeo do *making off* de um filme, elaborado por eles, constituíram parte importante do material final. O “Curublog”, blog criado e construído por eles, teve como tema principal o Sesc Osasco e o material das entrevistas constituiu o tema preconceito.

Com a parte prática realizada, o grupo grande voltou a se reunir para dar o acabamento final à produção. Foi a fase de organização, finalização e preparação para a apresentação para a comunidade da unidade Sesc, para os pais e para a cidade de Osasco, que aconteceu no dia 02 de dezembro de 2017. Neste dia, as crianças apresentaram e mostraram o “Curublog”, os vídeos com as entrevistas e uma esquete sobre o tema preconceito.

Todo projeto educ comunicativo envolve a criação de um espaço legítimo para a criatividade; a reflexão e a busca de uma consciência crítica; a percepção da realidade e a possibilidade de transformação dela; a produção de conhecimento. Sem estes pontos fundamentais, redundamos no erro de uma prática imposta e, portanto, não educ comunicativa.

Para a realização deste trabalho, utilizamos as dependências do Sesc Osasco: a sala multimídia, as tendas, a horta e outros espaços abertos. O planejamento das aulas foi entregue, sempre por e-mail, na semana anterior à sua execução, tanto para o Sesc como para as professoras do Curumim, que puderam dar sugestões e ideias para enriquecer o trabalho.

6 MC SOFFIA – Menina Pretinha – Youtube - <https://www.youtube.com/watch?v=-cbOG2HS1Wko>



Figura 5 - Foto de Luísa Camargo - ensaio das esquetes

Algumas considerações

“Finalmente, a cidade, entendida não somente como território que concentra um importante grupo humano e uma grande diversidade de atividades, mas também como um espaço simbiótico (poder político-sociedade civil) e simbólico (que integra culturalmente, dá identidade coletiva a seus habitantes e tem um valor de marca e de dinâmica com relação ao exterior), converte-se num âmbito de respostas possíveis aos propósitos econômicos, políticos e culturais de nossa época.”⁷

Voltamos à ideia da cidade educativa. O termo “cidades educativas” amplia as práticas educacionais que acontecem nas diversas instituições formais e não-formais da cidade, nos espaços de lazer, espaços sociais, culturais, espaços públicos e espaços privados. Refere-se a todo o contexto social que pode gerar aprendizagem, interagindo com as instituições escolares e não escolares.

“O espaço da cidade é um local de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre

7 BORJA, Jordi, CASTELLS, Manuel. “As cidades como atores políticos”. In: *Novos Estudos – CEBRAP*. São Paulo, nº45, pp.152-166, 1996. - http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/79/20080626_as_cidades_como_atores.pdf

espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos culturais. Da mesma forma, apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público.”⁸

Este espaço da cidade acolhe de maneira coerente e harmoniosa a Educomunicação. Para além de disciplinas estanques e fragmentadas, a ação educativa é transdisciplinar, um caminho que atravessa saberes e espaços.

Os espaços de educação não-formal carregam uma maior possibilidade de lida com as necessidades, as peculiaridades, as inquietações, a cultura de todos os envolvidos nas ações educativas, num contexto em que os ambientes tecnologizados dão sentidos diferentes à aprendizagem e demandam novas estratégias cognitivas.

Assim, o projeto Educomunicação com Curumim gerou frutos importantes no que se refere à prática cidadã, utilizando-se de várias formas de conhecer, narrar e criar e explorando possibilidades de comunicar. A criança e o jovem têm muito o que dizer, mas precisam de vias para serem ouvidos. Instaurando-se o espaço da palavra, ampliamos as possibilidades comunicativas, sem abrir mão da criticidade e, mais ainda, ferramentalizando para a criatividade.

8 FERNANDES, R. S. – A Cidade Educativa Como Espaço de Educação Não Formal, as Crianças e os Jovens. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 58-74, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Pág. 59

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. – “Comunidade: a Busca por Segurança no Mundo Atual”. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BORJA, Jordi, CASTELLS, Manuel. “As cidades como atores políticos”. In: Novos Estudos – CE-BRAP. São Paulo, nº45, pp.152-166, 1996. - http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/79/20080626_as_cidades_como_atores.pdf

FERNANDES, R. S. – *A Cidade Educativa Como Espaço de Educação Não Formal, as Crianças e os Jovens*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 58-74, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

FREIRE, Paulo. “*Extensão ou Comunicação?*”. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GOHN, Maria da Glória – “Educação não-formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas”. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan, Ismar de./mar. 2006.

PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (org.) – “Programa Curumim: Memórias, Cotidiano e Representações”. São Paulo, Edições Sesc São Paulo, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira – “Educomunicação. O conceito, o profissional, a aplicação. Ed. Paulinas. 2011

Sobre a autora

Regina Márcia Tavares Vasques - Formação Acadêmica: Pós-graduação em Gestão da Comunicação ECA/USP; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica Centro Universitário FIEO; Pedagogia FEUSP. Experiência Profissional: Núcleo PauBrasil - Educação e Cultura - Proprietária, Coordenadora de cursos e Gerente de projetos. Colégio Ateneu/Osasco/SP: Coordenadora e Diretora Pedagógica. Participação em Eventos: VII Encontro Brasileiro de Educomunicação: 2016: ECA USP, apresentação do trabalho: Suporte Digital para Introdução da Educomunicação em Comunidades Escolares. Global Mil Week 2016, idem. Seminário Avançado Educomunicação na Práxis Social: Perspectivas epistemológicas em debate, na Europa e no Brasil – 2016, apresentação do paper executivo: Projeto Cara de Pavio – abrindo veredas para a Educomunicação. II Encontro Brasileiro de Educomunicação - Tema: Diálogo entre Sociedade Civil e Universidade: 2010 - ECA/USP.

Narrativa de educomunicação na construção de uma identidade escolar por jovens na EFAL

Rosângela Dória Lima

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho

Ronaldo Nunes Linhares

Resumo

Neste artigo descrevemos uma experiência desenvolvida com e por jovens de uma escola técnica agrícola no interior de Sergipe, que vivencia a pedagogia da alternância na formação de jovens, filhos de assentados, que tem como desafio usar as mídias para construir e divulgar a identidade de sua escola. Descreve as estratégias de educomunicação desenvolvidas com e pelos jovens e analisa se e de que forma os audiovisuais produzidos através dos dispositivos móveis e divulgados no canal do youtube contribuem para a formação dos alunos como educadores, co – construtores autônomos de uma identidade coletiva de escola que lhe representasse. Para tanto foram desenvolvidas oficinas de produção e letramento de mídias, analisados produtos pelos próprios jovens e publicação em canal específico, criado por eles para divulgar a escola. Por fim, discutimos de que forma as competências adquiridas foram incorporadas ao

cotidiano dos estudantes e na solução do desafio por eles proposto, ou seja se conseguiram construir e divulgar uma identidade para a escola.

Introdução

Desde o advento da invenção do cinema e de seu crescimento enquanto mídia de massa a partir dos anos 20 no século XX, os jovens adotaram essa mídia e se comportam como consumidores assíduos. O crescimento desse mercado e da aceitação dos jovens levou várias instituições dentre elas a Igreja a se oporem à mídia. No Brasil, poucos foram os exemplos de tentativa de aproximação do cinema com a educação. A imagem em movimento, reduzida à diversão e entretenimento, tornou-se política pública, já na primeira metade do século XX, 1936. O Governo de Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública e dirigido em seus primeiros anos pelo antropólogo Roquette Pinto até 1947, responsável pelo Projeto de Lei que organizou o INCE. Desde o início dos anos 60, a vertente educativa do INCE se esvazia, o cinema passou a ser visto como uma “atividade extracurricular extraescolar que influía antes, durante e depois da escola” (CARVALHAL, 2009¹).

A televisão, a partir de sua criação, nos anos 50, trilhou caminho parecido ao do cinema em relação à educação quando se consolidou como entretenimento, ficando dissociada de possibilidade de parcerias na aprendizagem no espaço da escola. Com o argumento de que para ver televisão não é necessário aprender, Barbeiro (2014) insinua que, a escola que ensina a ler, não teria nada mais o que fazer. Assim, escola e televisão raramente andaram de mãos dadas.

Não há como ignorar ainda a pertinente presença da televisão na construção da identidade do sujeito. Pode não ser necessário aprender a ver televisão, mas é preciso saber ler e interpretar suas ações e produções, encarando-as de forma crítica. Enquanto indústria cultural, as produções exibidas pela televisão, apresentam estrutura rígida de produção. Funciona, por mais enxuta que se

1 CARVALHAL, Fernanda Caroline d A. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada- um novo olhar, 15 de maio 2009.

apresente na logística, com um arsenal de operacionalização que encarece o fazer diário com parques tecnológicos caros e profissionais nas mais variadas funções. As emissoras têm ‘donos’, atendem a um mercado publicitário e apostam no telespectador mediano para alcançar o maior número de pessoas possível. Com todos esses fatores, o conteúdo também acaba não ganhando um grande leque de ofertas nas possibilidades de se contemplar as múltiplas realidades existentes na sociedade. Atender à pluralidade nos mais diferentes segmentos é algo que escapa das possibilidades de atuação da mídia tradicional.

Com o engessamento dos veículos de massa, comunicar, informar e produzir são habilidades que encontram no mundo da internet uma vastidão de possibilidades com protagonismo exercido agora sem muita ou quase nenhuma mediação. Os jovens, na sua maioria, produzem conteúdo desafiando uma lógica de mercado que a cada ano perde mais o sentido e revela novas plataformas. Sayad (2011 p.30) lembra que não somos mais, e seremos cada vez menos dependentes da televisão aberta e comercial para nos informarmos e nos exprimirmos. A TV é uma mídia com crise de identidade.

Nesse universo de produção e disseminação de conteúdos, os jovens estão em busca de uma representatividade já que se enxergam pouco na programação das emissoras de televisão, por exemplo. Levantamento feito pelo site Natelinha (2016)², especializado na área, aponta a cada ano, queda do interesse dos jovens pelas emissoras comerciais de canal aberto.

Os números obtidos pelo site, da pesquisa feita em agosto de 2016, apontaram as menores taxas demográficas em jovens de 12 a 17 anos e 18 a 24 anos em todas as emissoras abertas. Em alguns depoimentos apresentados na reportagem, aparecem nas falas: ‘veículos que não falam para os jovens’, ‘tudo tem cara de coisa velha’ e ‘alguns programas cheiram a mofo’. A televisão, que em alguns casos ainda busca alcançar esse público mais jovem sem muito sucesso, é a preferência de pessoas de 50 anos ou mais.

2 Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/noticias/2016/09/12/por-que-o-publico-jovem-nao-esta-dando-audiencia-para-os-canais-abertos-102003.php>. Acesso em: 10/10/2018.

E o que caracteriza os novos letramentos, a exemplo do uso das mídias, pode explicar em parte o sucesso da internet entre os jovens. Os multiletramentos são colaborativos e interativos; transgressores das relações de poder e de propriedade e híbridos (ROJO e MOURA, 2012, p.25). Enquanto a mídia tradicional sempre trabalhou na perspectiva de uma distribuição linear de conteúdo, a internet ‘quebra’ essa lógica derrubando os muros que separam o indivíduo dos mais variados conteúdos.

Estamos numa sociedade ligeira como bem define (LIPOVETSKY, 2016) ao falar da rapidez com que as informações são consumidas pela sociedade atualmente. Em 2017, dados da pesquisa TIC Kids Online Brasil confirmaram hábitos de jovens brasileiros na Internet. Ver filmes ou vídeos *online* aumentou consideravelmente no Brasil. O índice passou de 49% para 71% entre 2012 e 2017³. As informações são da Pesquisa TIC Domicílios, mais importante levantamento sobre internet e tecnologias da informação e comunicação do Brasil, produzida pelo Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

Essas são reflexões que baseiam o presente estudo que tem como objetivo a análise das produções de vídeo como estratégia de educomunicação no protagonismo e construção de identidade de jovens no ensino técnico profissionalizante. Para além da introdução, o artigo é composto por conceitos de educomunicação, identidades e representatividade, elaboração de oficinas e ações de correção no encaminhamento das ações previstas nas propostas.

Identidades e representatividade

Jovens buscam representar e ser representados e para explicar essa necessidade, Kellner (2011, p.295) fala sobre a identidade, na modernidade, que se torna cada vez mais móvel, múltipla, pessoal, reflexiva e sujeita a mudanças e inovações. Na pós-modernidade, Hall (2005, p.13) diz que a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente em relação às

3 Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>. Acesso em 10/10/2018.

formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Os jovens da EFAL, escola escolhida para a realização desse trabalho, pouco se enxergavam nos veículos tradicionais de comunicação a exemplo da televisão. Um dos únicos momentos em que a escola ocupou espaço de pauta na mídia local foi por conta de um assalto no dia 23 de maio de 2018. A direção da instituição e os alunos foram procurados por todas as emissoras de TV, rádios e os mais diversos sites e blogs de notícias da capital, Aracaju. Fato a ser registrado é que nenhuma emissora foi até à EFAL, que fica a quilômetros apurar as informações. Reproduções de fotos e vídeos dos alunos circularam como única fonte de informação sobre o ocorrido.

Falta muitas vezes aos noticiários um olhar mais aprofundado sobre as pautas da área da educação que normalmente ficam na apuração ‘rasa’ da notícia. É uma editoria pouco especializada e invariavelmente perde espaço para o chamado ‘factual’ do dia a dia.

Em recente pesquisa encomendada pela Associação de Jornalistas de Educação (JEDUCA, 2018), constatou-se que 80% dos brasileiros têm interesse em matérias de Educação⁴. A pesquisa foi encomendada ao Instituto Datafolha e foi realizada entre os dias 12 e 16 de junho de 2018 em 129 municípios de todas as regiões do país. Ao todo foram ouvidas 2.084 pessoas acima de 16 anos e de todas as classes sociais. Na pesquisa, apenas 4% dos entrevistados disseram ter pouco interesse no tema Educação. O resultado foi apresentado durante o 2º Congresso Internacional de Jornalismo de Educação, realizado em São Paulo nos dias 6 e 7 de agosto deste ano.

Um dado que chamou a atenção é relativo às fontes de informação mais acessadas quando o assunto é Educação: a TV aberta ainda é um caminho para a maioria dos entrevistados, mas a grande novidade são as redes sociais ocupando um segundo lugar deixando o rádio em terceira colocação, quando se quer saber sobre reportagens na área. Mas se a educação aparece pouco, os

4 Disponível em: <http://jeduca.org.br/texto/jeduca-divulga-pesquisa-inedita-sobre-jornalismo-de-educacao>. Acesso em: 10/10/2018

estudantes, personagens desses espaços, também não têm assuntos de seu interesse discutidos nos meios de circulação de notícias.

Esse trabalho teve como lócus a Escola Família Agrícola Ladeiras (EFAL), localizada no município de Japoatã, em Sergipe, que oferece o ensino técnico profissional como foco de suas ações, com a agropecuária integrada ao ensino médio, estruturada na pedagogia da alternância. Este modelo de ensino consiste na relação teoria/prática como fundamento para a formação profissional, como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2009, p. 11), a EFAL afirma que este modelo pedagógico tem sua concepção originária “[...] na França e adaptado aqui no Brasil a nossa realidade”. Desta forma, o aluno fica 15 dias desenvolvendo atividades escolares e técnicas, residindo na própria escola e 15 dias em sua residência familiar, colocando em prática as técnicas e aprendizagens desenvolvidas na escola durante o período letivo.

A escola conta com 2 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 direção, 2 dormitórios (masculino e feminino), 2 banheiros e 1 cozinha. Para o desenvolvimento das técnicas agropecuárias, a escola conta com 1 horta, 1 estábulo, 1 chafurda, 1 estufa, 1 local para práticas de apicultura, 1 galinheiro e 1 casa de ferramentas. As poses materiais, animais e sustento das plantações são adquiridos por meio de doações da população local e dos alunos que levam o próprio material de casa.

Dentre as propostas do Núcleo de Ciência, Tecnologia e Inovação na Educação Básica (NCT&I EB)⁵ estão oficinas de Criatividade, Alfabetização Informacional e Literacia Cinematográfica. As atividades são relacionadas, interligadas e têm como proposta maior as possibilidades dos multiletramentos e as práticas de Educação. As oficinas foram desenvolvidas entre fevereiro de 2017 a agosto de 2018 com 34 alunos dos 14 aos 23 anos, do 2º e 3º ano do ensino profissionalizante da EFAL. Eles cumprem período de 15 dias em casa e 15 dias

5 O núcleo é fruto do edital nº 05/2014 da FAPITEC/SE e após dois anos de financiamento foi institucionalizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes como Núcleo de Criatividade e Inovação.

na escola para a aplicação dos conteúdos adquiridos em sala de aula de acordo com alternância prevista no modelo pedagógico.

Planejamento das oficinas

A EFAL conta com laboratório de informática, com um professor na área, oito computadores com sistema operacional e software de caráter livre, Linux, sem exigência de licenciamento e pagamento. A medida é adotada em todas as escolas públicas do estado de Sergipe. A internet, que apresenta um bom sinal, é paga pela associação que mantém a escola, são noventa reais por mês para uma internet usada por alunos e professores. Observou-se que não há práticas de outras disciplinas no espaço do laboratório e apenas o professor de informática frequenta o local com os alunos para as atividades da disciplina.



Figura 1- Imagem do pátio da EFAL - Fonte: Registro e documentação dos autores

A proposta foi a de desenvolver oficina de letramento multimidiático, dividida em três módulos desenvolvidos ao longo de dois anos com dez encontros presenciais e outros encontros a distância, a depender da necessidade de ajustes e discussões. A definição dos conteúdos a serem trabalhados na oficina é baseada nas competências de letramento multimidiático definidas pela Unesco (WILSON et al, 2013).

Seria usada uma plataforma a ser escolhida pelos estudantes para um ‘ponto de encontro’ nas discussões entre os espaços das oficinas presenciais. Poderia ser um grupo no *Facebook* ou no *Whatsapp* desde que fosse uma escolha feita por eles.

No primeiro módulo, a proposta inicial foi a oferta da oficina de mídias com práticas de leitura crítica de meios e produção de vídeos com base no currículo proposto pela EFAL. No primeiro encontro, houve a participação de alguns poucos professores, mas ao longo das atividades, eles foram se distanciando inclusive se ausentando da sala. Trabalhamos tendo como objetivo a discussão da leitura crítica de meios e o papel das mídias na representatividade dos sujeitos e na garantia de acesso a trabalho e cidadania. Foram discutidos e debatidos os conceitos de cada um desses temas.

Foram usados exemplos de reportagem ou cenas de novelas, com diferenças entre modelos cooperativos e alternativos de comunicação, a importância da liberdade de imprensa e, principalmente, a relação da mídia com os sujeitos da atualidade, que não apenas consomem mídia, mas criam, produzem e buscam se enxergar nela.

O planejamento das atividades foi feito para atender ao perfil de um ensino abrigado na Pedagogia da Alternância, portanto com ações que pudessem ser feitas pelos alunos no contraturno do período letivo, a cada 15 dias.

Nossa primeira ‘lição de casa’ foi o desafio de cada um deles selecionar, com base nas discussões feitas, um produto midiático de livre escolha: clipe musical, cena de novela, reportagem de telejornal, reportagem impressa ou da internet, história em quadrinhos, peça publicitária, etc. Ao final da oficina, decidiram por maioria criar um grupo no *Whatsapp* para que pudessem nos comunicar. Nos 15 dias que se sucederam, os alunos usaram muito pouco o canal de comunicação. Poucos ‘bons dias’ e quase nenhuma interação. Na volta, dos 34 alunos, pouco mais da metade tinha feito a atividade. Alguns relataram que não foi feita a atividade por falta de internet em casa. Debatemos alguns produtos midiáticos e reorganizamos a oficina para o próximo encontro. Era preciso estimular os alunos para participação nas atividades e pensar numa solução que não dependesse de internet quando eles fossem para casa já que quase

nenhum deles tinha pacote de internet também no celular, restando apenas o sinal de internet da EFAL.

Ainda no primeiro módulo, partimos para técnicas de roteirização e noções de edição de vídeo. Reduzimos o tempo de fala em sala e apresentamos modelos de roteiro, sua importância para edição e montagem de um produto midiático. A turma teve contato com diferentes modelos de roteiro: de reportagem de telejornal, de cinema, de novela e de rádio. O encontro foi baseado na análise dos elementos que compõem esses roteiros e na importância desses produtos na montagem e edição de produtos midiáticos.

Atividade do dia foi, com a turma organizada em grupo, a produção de um roteiro para um produto audiovisual que considerasse um conteúdo trabalhado em sala de aula ao longo do curso. Este roteiro serviu de base para a produção dos vídeos no segundo módulo e o fato de eles serem comunicados sobre ‘colocar a mão na massa’ no encontro seguinte mudou a interação virtual. A participação foi mais efetiva neste momento por deixarmos o desenvolvimento da atividade ocorrer de forma livre, onde os alunos criariam seus próprios temas e abordariam suas propostas na construção dos roteiros e dos produtos.

Os roteiros feitos pelos alunos foram enviados pelo grupo e analisados sob o ponto de vista do recorte da produção que eles executaram a exemplo do tema geral, temas específicos, sugestão de local de gravação, entrevistados e material necessário para o trabalho. Todos os grupos enviaram o material e receberam as correções necessárias. Decidiram sobre temas como: história da EFAL, o dia-a-dia da escola, conserto do Tobhata (equipamento de arar terra), atividades esportivas da EFAL, como fazer pó dental e alimentação saudável.

O segundo módulo foi para a produção e gravação dos vídeos. O encontro serviu para a descrição de técnicas de gravação. No encontro foram apresentados detalhes técnicos de como trabalhar captação de áudio, luz e enquadramento para a gravação áudios, vídeos ou fotografia. Nesse momento surgiu a dificuldade de usar o laboratório de informática por conta da falta de conexão com internet. Sendo assim, a alternativa foi o uso dos celulares para continuar com o desenvolvimento das atividades.

O desafio para este momento foi a realização de pesquisa sobre o tema selecionado para a produção dos vídeos e seus respectivos grupos obedecendo aos critérios de aprofundamento da discussão sobre a temática selecionada com citação das fontes. A pesquisa escolar em sites foi feita durante o encontro, com o uso dos celulares. Com as noções de pesquisa na oficina de Alfabetização Informacional que antecede a de mídias, os participantes já sabiam sobre sites, blogs e critérios para uma pesquisa científica e qualificada. Essa competência adquirida anteriormente facilita os processos implantados depois

No encontro seguinte a atividade foi a produção dos vídeos dentro do espaço da escola. Os alunos saíram em grupos para a escolha de um local na escola onde pudesse ser feito o vídeo que teria no máximo dois minutos. Era a hora de usar os celulares, experimentar e testar o que se viu até então na oficina. Os alunos trabalharam em grupos e decidiram as tarefas de cada um. Acompanhamos as gravações orientando em relação à luz, enquadramento e áudio. Refazer também era atividade importante para se chegar ao melhor resultado. Para o próximo encontro, deixamos o desafio para que eles executassem a decupagem e arquivar de forma organizada nos computadores da escola todo o material que foi gravado.

No próximo encontro, era o planejamento de editar os vídeos que foram salvos nos computadores da escola. No grupo, houve a solicitação à direção da escola para a instalação do *software* de edição de vídeo gratuito *MovieMaker* para a finalização dos trabalhos, uma vez que o programa era incompatível com o sistema operacional usado no laboratório, o Linux. Esse sistema é usado em todas as escolas estaduais em Sergipe.



Figura 2- Edição de vídeos no laboratório - Fonte: Arquivos da autora.

A edição dos vídeos foi feita no laboratório da escola. Não houve tempo para terminar as atividades por conta da demora nos computadores cujo sistema estava lento demais nesse dia.

No intervalo dos encontros, um grupo de 7 alunos acabou sugerindo a criação de um espaço para o compartilhamento desses conteúdos em vídeo. Foi uma postura, uma decisão conforme explica Soares (1998) quando um sujeito, pelas práticas da Educomunicação, pode sentir atraído a se posicionar politicamente ante ela mesma, diante os colegas e isso se dá no momento em que ela enuncia sua opinião, se posiciona a respeito do que está sendo abordado na roda de discussão, pois é nesse espaço que ela tem a liberdade de falar o que pensa e o educador deve considerar o posicionamento e a questão em conta.

Pela primeira vez nas oficinas, os participantes relataram uma necessidade de se falar sobre a escola, tornar a EFAL conhecida na comunidade. Num encontro seguinte, abrimos um debate para conhecer a ideia e de que forma os alunos gostariam que isso fosse feito. A proposta deles era fazer com que os colegas de outras escolas, os pares pudessem saber mais dos cursos, das atividades e do perfil dos estudantes. Segundo relatos, a instituição não gozava de ‘boa fama’ na comunidade pelo fato de os outros jovens saberem pouco ou quase nada sobre o seu perfil. A percepção sobre a escola já tinha sido mostrada na escolha de alguns vídeos produzidos nas primeiras oficinas, mas sem que houvesse a intencionalidade explícita de construir uma identidade para os jovens com o espaço escolar.

Mais uma vez, o planejamento foi realinhado para atender às necessidades dos participantes do projeto. O terceiro e último módulo teve início com as mudanças sugeridas pelos alunos. Durante a alternância dos 15 dias, os grupos debateram e chegaram à conclusão que a criação de um canal no *YouTube* poderia atender o que eles imaginavam para o compartilhamento dos vídeos e divulgação da escola. Um grupo se responsabilizou a administrar o canal, uma espécie de coordenação. Dos mais de 30 alunos, 12 se ofereceram para a tarefa. Também ficou decidido que a periodicidade dos vídeos fossem semanal.

Criação do canal no Youtube

O canal foi criado com o nome de EFAL no dia 22 de maio de 2017. Foram postados 23 vídeos, entre os dias 02 de maio de 2017 a 02 de setembro de 2018. A descrição dos vídeos no canal e os títulos eram criados conforme escolha dos próprios alunos. No final de setembro foram contabilizadas 7.844 visualizações no total de todos os vídeos.

Os vídeos publicados no canal, pela ordem foram: 'Apresentação do canal', 'História da EFAL (Como e por que foi fundada)', 'Rosinária entrevista Dona Chica', 'Cotidiano dos alunos na EFAL (Parte 1)', 'Armazenamento das acerolas', 'Festejos Juninos na EFAL', 'Concerto do Tobhata', 'Oficina de gamificação', 'EFAL & CEEPAP – INTERCÂMBIO', 'Workshop de Avaliação do Projeto', 'EFAL entrevista', 'Colheita de feijão na EFAL', 'Coleta de fungos na mata', 'O grito da floresta', 'AVISO!', 'EFAL: unidade produtiva', 'Alimentação saudável', 'UFS na EFAL', 'Animal Sente', 'Confraternização Serão Lúdico', 'Sem título', '1º Torneio de Vôlei', 'Conheça Nossa querida Efal: Escola Família'.

Análise e avaliação dos vídeos

O último encontro com a turma foi marcado para que todos pudessem avaliar os vídeos e a repercussão da iniciativa, bem como o retorno recebido pelos alunos. Fomos à escola com duas propostas: a primeira seria distribuir fichas com critérios para avaliação dos trabalhos e a segunda uma avaliação feita oralmente numa roda de conversa.

Decidimos pela avaliação oral, por conta do tempo. Apenas um professor participou da análise dos vídeos que teve que ser feita oralmente por conta do tempo. Foi solicitado que falassem sobre os produtos e eles foram elaborando pequenas análises: As avaliações foram separadas em duas categorias: comentários positivos e negativos como demonstra o quadro 1.

Quadro 1- Posicionamento da turma

Positivo	Negativo
Estamos falando melhor	Desorganizados na gravação
A vinheta nova ficou boa	Percebe-se que não fizeram roteiro
A áudio captado com fone ficou legal	Ambientes escuros
A gente sabe gravar andando	Melhorar as vinhetas
Melhorou o enquadramento	Pessoas que aparecem no vídeo e não falam nada
Com a edição os vídeos estão mais curtos e mais interessantes	Faltou o nome do povo
A gente aprendeu a usar a música certa	Letras que não dá pra entender
A gente fica mais à vontade agora pra gravar	Música muito alta'

A 'equipe' formada para comandar as atividades com a produção de vídeos, edição e compartilhamento no *Youtube* festejou as mensagens recebidas por alunos de outras escolas que viram o canal. Muitos estudantes que participaram das oficinas se surpreenderam com a repercussão porque segundo eles, haveria apenas interesse de comunidades de cidades próximas. Só nesse momento, eles perceberam as possibilidades de alcance da internet, o que pode parecer paradoxal, uma vez que eles estão em contato com conteúdos do mundo inteiro através da rede.

Considerações finais

Nosso objetivo com as oficinas era de contribuir para aquele espaço escolar com práticas ligadas ao uso cotidiano das mídias pelos adolescentes e jovens da EFAL. Mostrar aos sujeitos que eles poderiam criar uma identidade com a escola e a divulgar através dos meios de comunicação de massa. Assim, perceber que a teoria 'cansava' demais os estudantes deu um novo 'fôlego' à práticas educacionais.

A reação das turmas foi o sinal para que a cada módulo, novas experiências fossem feitas, a exemplo de intercalar teoria e prática. Não ter ficado claro entre direção, coordenação e alunos sobre a não-obrigatoriedade de se assistir

às oficinas foi um dos pontos de desgaste entre estudantes e oficinairos. As turmas, que foram ficando menores conforme as práticas se acentuavam, mostraram pequenos grupos dispostos a abraçar uma iniciativa. Assim formou-se uma equipe que continua com a divulgação das atividades da EFAL.

O arcabouço teórico nos possibilitou entender o quanto a construção da identidade é importante para diferentes perfis de sujeitos. Desta forma, com o uso das mídias e dos meios de comunicação, fomos capazes de agir com os alunos em suas atividades para a divulgação de suas práticas e do cotidiano da escola, formando assim, uma consciência no sujeito de pertencimento a um espaço e a uma realidade. O desejo de construir essa identidade é pertinente tanto para alunos, quanto para os professores e a comunidade local pois mostra que em diferentes realidade se desenvolvem práticas pedagógicas inclusivas e autônomas no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao que foi proposto enquanto pesquisa, o trabalho cumpriu o objetivo de colaborar com a formação de sujeitos críticos que viraram agentes transformadores de sua própria realidade. Uma das constatações feitas é a de que uma pesquisa por mais planejada e organizada que se apresente, sofre alterações do meio e dos sujeitos analisados. Reordenar e realinhar os trabalhos pode muitas vezes parecer ao pesquisador um insucesso ou uma falta de capacidade de atingir o objetivo proposto inicialmente, mas pelo contrário, pode se revelar como algo positivo no caminho da investigação.

A aprendizagem não é linear como parece ou como sugerem alguns especialistas e nem alcança todos. Jovens aprendem e se interessam pelo que pode parecer a eles algo que faça sentido para suas vidas. Muitas vezes foi preciso 'ler' os sinais de desânimo e desinteresse para entender que o que se queria como pesquisa não era exatamente o que os sujeitos esperavam na prática.

Referências

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Tic Kids Online Brasil- 2017 crianças e adolescentes*. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2005.

JEDUCA. *Jeduca divulga pesquisa inédita sobre jornalismo de educação*. Disponível em: <http://jeduca.org.br/texto/jeduca-divulga-pesquisa-inedita-sobre-jornalismo-de-educacao>

Kellner, Douglas. *A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo*. Tradução de Rosemary Duarte. Libero, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. *Da Leveza: rumo a uma civilização sem peso*. Tradução de Idalina Lopes. Barueri: Manole, 2016.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

NATELINHA. *Por que o público jovem não está dando audiência para os canais abertos?* Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/noticias/2016/09/12/por-que-o-publico-jovem-nao-esta-dando-audiencia-para-os-canais-abertos-102003.php>.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAYAD, Alexandre Le Voci. *Idade mídia: a comunicação reinventada na escola*. São Paulo: Aleph, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A comunicação e o ensino médio*. Folha de São Paulo, 21/12/1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>

Sobre os autores

Rosângela Dória Lima - Graduada em Comunicação Social pela Universidade Tiradentes. Pós Graduação em Língua Portuguesa. Aluna do curso de mestrado em Educação e Comunicação no Programa de Pós Graduação em Educação- PPED/UNIT. Membro do Grupo de Estudos Comunicação, Educação e Sociedade CNPQ/UNIT- GECES. Email: rosangeladoria@gmail.com

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho - Graduado em História. Aluno do do curso de mestrado em Educação e Comunicação no Programa de Pós Graduação em Educação- PPED/UNIT. Membro do Grupo de Estudos Comunicação, Educação e Sociedade CNPQ/UNIT- GECES. Email: historiadobramo@gmail.com

Ronaldo Nunes Linhares - Doutor em Ciências da Comunicação pela USP e pós doutor em Educação e Comunicação pela Universidade de Aveiro. Professor Titular I do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Educação na Unit. Coordenador do Grupo de Estudo Comunicação, Educação e Sociedade CNPQ/UNIT- GECES- e do Simposio Internacional Educação e Comunicação. Professor da Rede pública do estado de Sergipe. Email: nuneslinhares.ronaldo@gmail.com

8

Protagonismo Infantojuvenil na cultura digital e a educação midiática

As mídias como ferramenta para inovação na educação escolar

Bárbarah Carolina Soares da Silva Costa Gomes
Gleides Ander Nonato

1. Introdução

Pensar a educação desconexa da realidade cultural é um desleixo. As mídias estão presentes em nosso dia a dia e elas também podem ser incorporadas à educação e, com isso, todos os envolvidos serão beneficiados. As aulas podem se tornar mais dinâmicas, interessantes e contextualizadas e, por conseguinte, elevando a qualidade da educação.

As mídias proporcionam a comunicação, que pode ser um canal usado para transmitir conhecimento. Logo, pensar comunicação para educação no século das novas mídias é imprescindível, segundo Oliveira (2004).

Educar para a comunicação, “educação para a mídia”, “educar com os meios”, “educomunicação” “mídia- educação”, caracterizam conceitos que discutem a inclusão das mídias no espaço escolar, tanto no aspecto educacional, como no comunicacional. Refletir um processo educacional

que valorize um contato maior com os meios de comunicação é algo que se vislumbra como uma possibilidade, tanto educacional como comunicacional. (OLIVEIRA, 2004, p.29)

Sabe-se também que as novas tecnologias podem criar situações que proporcionam vivências diferentes das inseridas no repertório cultural do aluno. Contudo, em muitos casos, elas são vistas como vilãs no processo de aprendizagem, por proporcionar um ambiente informal e que pode ser interpretado como evasivo do foco dos estudos. Porém, essa tecnologia pode instrumentalizar o professor, criar situações de comunicação, melhorar o processo de buscas e outras situações que podem beneficiar o processo de aprendizagem.

Percebe-se, assim, que este meio de interação digital pode auxiliar no processo de aprendizagem e integrar a educação às mídias em prol de excelentes resultados para alunos, professores e sociedade.

O presente artigo visa pesquisar como as mídias podem ser uma ferramenta para ampliar o repertório cultural dos discentes e, portanto, podem facilitar o processo de aprendizagem. Objetiva também mostrar a pertinência do tema, seu contexto e aplicação; apresentar benefícios que as novas tecnologias podem oferecer ao ensino.

Para execução deste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica acerca da temática. Para Gil (2002), alguns procedimentos técnicos são utilizados nas metodologias de trabalhos. Entre eles, a pesquisa bibliográfica. Trata-se da primeira investigação a ser feita em qualquer pesquisa e se apoia em publicações já existentes sobre o assunto a ser analisado. Para este trabalho, em específico, dedicou-se à leitura de artigos, livros, dissertações e teses cujos autores debruçaram-se sobre a temática aqui discutida. Dedicou-se, ainda, à pesquisa documental, uma vez que discutir educação demanda visitas à Lei de Diretrizes e Bases, bem como todas as diretrizes que regem o ensino.

Para este artigo organizaram-se os tópicos discursivos partindo da visão de uma escola não tecnológica, muitas vezes, arcaica. Percorreu-se pela temática dos desafios que se encontra para inclusão da cultura digital (que abarca também as mídias) nas escolas. Mais adiante tratou-se dos caminhos possíveis para trazer a inovação para a sala através do uso das mídias. No primeiro

tópico abordou-se como a interatividade pode estar presente no processo educacional, outro aspecto observado foram as iniciativas governamentais, como por exemplo, a inclusão de competências relacionadas à cultura digital, na Base Nacional Comum Curricular. Ademais apresentou-se uma crescente área do conhecimento que trata da interseção da comunicação e educação, ou seja, comprova-se a pertinência deste artigo que tem por finalidade suscitar discussões acerca da temática.

2. Uma escola mais interativa por meio das mídias

2.1 Um mundo digital, uma escola arcaica

Fazer uma busca no *Google*, acessar blogs, ler sites, participar das redes sociais, comunicar-se por meio do celular e fazer usos de outras tecnologias são ações que parecem estar intrínsecas ao cotidiano do homem no século XXI. Ou seja, este relaciona-se corriqueiramente com as mídias.

Conceituar as mídias não é uma tarefa simples, pois existem várias definições. Para Gonnet (1997), essas podem ser: instituições como Estadão, Rede Globo, BCC; podem ser gêneros como jornais, revistas; ou podem ser técnicas como internet, rádio. Porém, todas com um objetivo comum que é a comunicação e, portanto, as mídias são diversas e permitem instaurar uma interatividade. Para Gosciola (2003), as mídias são um campo que têm por delimitação as tecnologias digitais.

As tecnologias não só fazem parte do nosso dia a dia, mas também são imprescindíveis para o homem moderno. Este está mergulhado, cada vez mais, no universo da agilidade, das respostas prontas e rápidas, das soluções. Para Bauman (2004), o avanço tecnológico já caracteriza uma revolução, chamada de revolução tecnológica, que tornou o adjetivo rápido como premissa e uma palavra de ordem.

Mesmo diante de um novo mundo que a tecnologia nos proporciona, identificam-se em muitas escolas: professores apenas com quadro e marcador, alunos enfileirados um atrás do outro, ou seja, a tecnologia ainda não mudou a rotina de muitas escolas. Para Baccega (2009), falar acerca da tecnologia e a educação é prioritário.

Este processo comunicação/educação merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas de campo da comunicação, pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura. (BACCEGA, 2009, p.32)

Para Gonnet (1997), os jovens mantêm uma relação cada vez mais próxima à tecnologia, e estas (videogames, internet) estão cada vez mais integradas ao dia a dia deles. Silva (2002) sugere uma atenção ao digital, que ele conceitua como “existência imaterial das imagens, sons, textos” (SILVA, 2002, p.68). Apesar dos jovens estarem cada vez mais perto das tecnologias, a escola parece não acompanhar esta evolução, ainda segundo Silva (2002). Para ele a escola nem se preparou para lidar com televisão, e tem agora o desafio de lidar com o digital.

Inovar é uma demanda mundial e inserir a tecnologia à educação também. Presencia-se hoje a ampliação da educação a distância, que também se consolidou e aumentou diante dos avanços tecnológicos. Para o autor Soares (2000) a explosão comercial da internet transformaria a forma como seria oferecida a educação.

Ainda não se passaram seis anos da explosão comercial da Internet e mais da metade das universidades americanas já estão oferecendo algum tipo de educação a distância. Através do uso das modernas tecnologias da comunicação, prevê-se que, para meados da primeira década do novo milênio, cerca de 60% do ensino do país esteja sendo ministrado fora dos ambientes tradicionais, ou seja inteiramente através do ciberespaço. (SOARES, 2000, p.13)

Com isso, percebe-se o aparecimento da chamada “Sociedade da Informação e do Conhecimento” que motiva mudanças no processo de aprendizagem associados às novas tecnologias digitais. E as escolas, como agentes integradores, podem utilizar as tecnologias como um fator transformador, para Belloni (2005):

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação -TIC - porque elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente a escola pública, atuar no sentido

de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (BELLONI, 2005, p.10)

Contudo, para Silva (2002), a base do nosso ensino ainda é o material impresso, mesmo com os avanços tecnológicos oferecendo ricos recursos com o uso das palavras, imagens, sons para uma complexa e integral construção do conhecimento e potencialização do saber. Para Martín-Barbero¹ (apud SILVA, 2002), o livro segue e seguirá sendo a chave da primeira alfabetização, todavia existe uma segunda alfabetização, a chamada digital, que abre caminho para o mundo audiovisual e da informática.

Para Gonnet (1997) o livro didático foi a primeira mídia da escola e certamente a “legitimidade do conhecimento” (GONNET,1997, p.38). Assim como para Silva (2002), Gonnet (1997) também argumenta que esta mídia não precisa permanecer sendo a única fonte de informação e que se pode inclusive buscar conhecimento a partir de materiais disponibilizados pela mídia para então submetê-la à crítica.

Porém a interrogação sobre os livros didáticos vai além de experiências comparativas com outras fontes de informação e de suas avaliações nos sistemas educativos. A questão que se coloca no plano pedagógico poderia ser resumida da seguinte forma: por que não partir mais (ou tanto quanto) de materiais brutos que nos oferecem (que nos “impõem”) as mídias para aprender a estruturar os conhecimentos, para aprender a se distanciar das informações e submetê-las a uma abordagem crítica? (GONNET, 1997, p.39)

Esses autores propõem uma ação: a busca de conhecimento não só em livros didáticos, indicando uma multiplicidade de conexões. Para Silva (2002) a internet é um meio propício para interatividade, tendo em vista que se pode transmitir, ser entendido e ainda receber um retorno de uma mensagem, promover

1 Martín-Barbero, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

a participação, a bidirecionalidade. Portanto, segundo o autor a inovação na educação passa , também, pela interatividade intrínseca à internet.

2.2 Desafios para incluir as mídias na educação

A educação passa por grandes desafios e, entre eles, encontra-se o da comunicação e, mais pontualmente, o da cultura digital que, ao ser inserida na rotina dos indivíduos, promove a democratização e pode ser utilizada de forma crítica nas escolas.

Mas, para Silva (2002), para promover mudanças no seio da escola existem muitos entraves e a escola acaba ficando na defensiva “Em lugar de posicionar-se diante das experiências comunicacional vivida pelos alunos, a escola continua na defensiva”. (SILVA, 2002, p.68).

Segundo Baccega (2009), a mídia está tão presente na cultura que já não se pode questionar se ela poderá ser usada no processo educacional. Ainda para a autora as mídias são também educadoras e por elas passam também a construção da cidadania. A referida autora acredita que é salutar

[...] colocar em sintonia mídia e escola, aceitando que a escola já não é mais a único lugar de saber , que devemos relacionar-nos com os meios. E é esse lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania. (BACCEGA, 2009. p 32)

Outro entrave, segundo Baccega (2009), pode ser a consolidação do campo de estudo da comunicação/educação. Para a referida autora, a complexidade do campo passa pelo reconhecimento que as mídias, assim como outras agências de socialização, são capazes de tornarem lugares para o saber. Portanto, para autora perceber a mídia, apenas diante do fragmento: se ela deve ser ou não usada nas escolas é um entrave já que essa está intrínseca na cultura de alunos, pais, professores e cidadãos em geral.

A interpretação do mundo em que vivemos, mundo em cuja construção os meios de comunicação desempenham importante papel, é um dos desafios do campo. São os meios de comunicação que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e, mais

que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos ver as cenas escolhidas e compreender esses temas. Por exemplo, recentemente se pautou a guerra no Iraque, a qual se iniciou com a cobertura ao vivo pela televisão. (BACCEGA, 2009. p.33).

Por isso, para Baccega (2009), a inclusão de temas como mediações, criticidade, informação e conhecimento, circulação das formas simbólicas, ressignificação da escola e do professor e outros, são imprescindíveis para abarcar a complexa área e sua interação com os indivíduos da sociedade.

Percebe-se também uma grande diversidade dentro do campo da comunicação/educação como: Economia, Política, Estética, História, Linguagens e outros saberes. E para a autora “A presença dos meios de comunicação é dinâmica: percorre do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao particular, ao genérico, entrelaçando-os, num movimento permanente de ir e vir.” (BACCEGA, 2009, p.35). Ou seja, entender a complexidade da comunicação, sua contextualização e aplicação no campo da educação, por ser também parte do processo da educação do indivíduo.

Para Lima (2007), um outro ponto que deve ser levantado é o preparo de professores, educadores e também os dirigentes escolares para cumprir a tarefa de incluir a comunicação na educação. Para a referida autora, os agentes precisam dialogar para promover o uso de recursos midiáticos como propagandas, filmes, palestras e estes podem

[...] suscitar uma leitura crítica dos produtos midiáticos e mostrar como é importante levar esse exercício para a sala de aula. Os debates propunham também, entre outros objetivos, que os professores passassem a pensar o seu cotidiano em sala de aula e de que modo poderiam lidar com a diversidade e a convivência inter-racial no espaço escolar. (LIMA, 2007, p.56)

Ao trabalhar a análise e a crítica de produtos das mídias eletrônicas e impressas a autora sugere um despertar crítico do aluno perante os meios de comunicação, da literatura, do cinema.

Ainda, segundo Silva (2002), a crise da educação não será solucionada apenas trazendo interatividade para a sala de aula com o uso das mídias, mas que a perspectiva atual da comunicação (emissor sendo o professor e receptor sendo o aluno) é um “descompasso evidente entre o modelo de comunicação emergente e o modelo hegemônico que subjaz à instituição escolar que é a transmissão”. (SILVA, 2002, p.158) Desse modo, propor mudanças nas práticas educacionais pode promover um diálogo que tem por finalidade apresentar ao aluno uma forma contemporânea e familiarizada de construir o saber.

3. Caminhos para promover a inovação por meio das mídias

3.1 Interatividade na sala de aula

Para se modificar as práxis comunicacionais na sala de aula, Silva (2002) apresenta fundamentos da interatividade que podem ser associados ao processo de aprendizagem, mas, para esta pesquisa, focaliza-se uma, em particular: o emissor (pode ser um professor, um aluno ou outro agente no processo) disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias, não propondo uma mensagem fechada. Ao contrário, oferecem-se informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ter ampla liberdade de associações e significados. Esse fundamento pode equipar a sala de aula, tornando-a um ambiente propício para a educação para o nosso tempo. A interatividade é um caminho para modificar a rotina padronizada do processo de aprendizagem. A fotografia, o rádio, a televisão, o cinema, podem oferecer sons e imagens que representam o mundo, “ao fazer isso, adicionam também os processos do espaço social registráveis por esses equipamentos” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.31). Diante disso, os envolvidos no processo educacional terão subsídios materiais e representativos para que a interação aconteça com plenitude e a sala de aula seja um lugar interativo.

A sala de aula interativa baseia-se na vivência coletiva e na expressão e recriação da cultura. Nela a cultura deixa de ser tratada como reprodução mecânica. O factual, o conceitual e os princípios vindos da tradição são confrontados pela intervenção que modifica, que faz da aprendizagem

um processo encarnado na “materialidade da ação” e não transmitido. (SILVA, 2002, p.169).

Além da utilização das mídias, a autora Orifino (2006) defende a protagonização dos alunos na produção de mídia. Com isso, ela apresenta uma pedagogia dos meios pautada na participação, construção criativa dos alunos, e, portanto, a transformação do conhecimento através da linguagem da mídia, ou seja, usando produção de vídeos realizada (roterizada, filmada, editada e produzida) pelos alunos, por exemplo.

Por ser um ambiente formador, a escola pode propor, segundo Orifino (2006), uma inversão de ações diante das mídias. Ao invés dos alunos a usarem apenas para reflexões acerca da sociedade, eles podem agir efetivamente na produção de respostas às mídias propondo uma interação e não ficando apenas na posição de receptores e analíticos.

Para Orifino (2006), muito se fala em tecnologia educacional, educação a distância e plataformas multimídias, mas boa parte direciona-se para a instrumentalização. Entretanto, a referida autora propõe que a perspectiva debatida na tecnologia da educação, passe pelo “ponto de vista dos estudantes e tenha o objetivo de oferecer visibilidade e ampliação para as vozes silenciadas das crianças e adolescentes” (OROFINO, 2006, p.117). Ou seja, permitir que as mídias sejam usadas pelos alunos de forma ativa e não apenas analítica e que esteja condizente com a linguagem dos alunos. A autora propõe uma abertura da escola para vivenciar “uma nova aventura estética e política com o uso das mídias.” (OROFINO, 2006, p.118)

Propostas de uso dos meios de comunicação na escola tendem a falhar se não levarem em consideração o contexto de apropriação das mensagens da mídia, isto é, a realidade sociocultural dos estudantes. O uso das tecnologias de comunicação de modo dissociado do contexto ou fragmentado será instrumental (OROFINO, 2006, p.118).

Ainda para a autora, as tecnologias não serão sozinhas as responsáveis pela transformação do processo educativo, mas podem ser aliadas a um inovador projeto pedagógico e podem promover transformações nas relações educativas.

3.2 Iniciativas Governamentais

Para Gonnet (1997) as instâncias públicas participam no processo de promover a utilização das mídias no ensino. O autor apresentou algumas ações do governo francês para inovação, umas delas foi o “França em face do futuro” que integrava a TV, rádio e imprensa regional a fim de estruturar o saber dos alunos. Portanto, o governo é um agente que pode participar das ações em prol da inovação na educação.

No Brasil, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta existem várias competências gerais para nortear o trabalho pedagógico da educação básica. Dentro das competências a serem desenvolvidas com os discentes, pode-se encontrar habilidades relacionadas ao universo digital. Esse fator demonstra uma possível aceitação da importância da temática. Dentre os objetivos propostos encontra-se: desenvolver no aluno a habilidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética, o que comprava a contemplação da temática dentro da BNCC.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. (BRASIL, 2017, p.68)

Ainda na BNCC encontram-se objetivos relacionados à cultura digital, são eles: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica que pode promover a compreensão do impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais; Utilização das tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de forma ética, comparando comportamentos adequados e inadequados; Utilização de ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir.

Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.(BRASIL, 2017, p.175)

Entender a tecnologia por trás de uma rede social pode ser um assunto interdisciplinar para um professor de física ou matemática. Discutir acerca das relações humanas, do sistema de venda e compra de produtos, o processo de comunicação, esses temas podem ser pauta para aulas de história, geografia. E todas essas ações estão em conformidade com a proposta pedagógica da nova BNCC. Os jovens podem aprender como as redes sociais são utilizadas como uma ferramenta, a qual é usada por grandes empresas, para convencer, manipular e vender ideias, assim como outras mídias.

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, ainda que possam, nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, *slides* de apresentação que simulem um *game* ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenil. (BRASIL, 2017, p.83)

O governo Federal criou, em 2010, o programa “ProInfo” (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) que tem o objetivo de levar às escolas públicas e de educação básica o uso pedagógico da informática por meio da utilização de computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Ademais, a partir de 2015, foi possível incluir obras multimídias no edital para os livros distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Até o momento desta pesquisa o governo não liberou resultados originados dessas ações. Entretanto, entende-se como iniciativas governamentais que podem promover a inserção de tecnologia nas escolas.

3.3 Consolidação do campo teórico da Educomunicação

Para Baccega (2009) o assunto comunicação/educação deve ser prioritário do campo das teorizações e acompanhando as tendências o campo teórico: Educomunicação vem se consolidando como uma área de pesquisa que é sustentada pela interrelação entre as áreas: comunicação e educação. Está cada vez mais evidente que nenhuma área do conhecimento conseguirá desenvolver-se sem se aprofundar nas relações com as tecnologias e com o mundo modificado pelo uso da Internet. Um exemplo que pode elucidar tal modificação é o avanço do ensino a distância e sua consolidação. Tal avanço exemplifica como essas duas áreas (educação e comunicação) dialogam e se complementam.

Para a autora Orifino (2006) o campo da mídia-educação é um campo científico de conhecimento e este possui reconhecimento e visibilidade internacionais e existem iniciativas em vários países. Para Soares (2000) esse campo firma-se principalmente na América Latina e contou com colaborações de filósofos da educação como: Celestin Freinet, Paulo Freire, ou da comunicação como Jesús Martín-Barbero.

Para Soares (2000), pode ser que no imaginário das pessoas a comunicação e educação têm campos de atuação bem demarcados e independentes, cumprindo tarefas específicas; comunicação realizando a difusão das informações, do lazer e da publicidade; a educação ocupando-se do saber para o desenvolvimento da sociedade. Porém, percebe-se, por meio da Educomunicação, que esses caminhos possuem uma inter-relação.

Soares (2000) ainda acredita que para a sobrevivência do novo campo de conhecimento é preciso ampliar o diálogo com outros discursos, ou seja, praticar a interdiscursividade. Assim, reconheceram-se alguns campos, em algumas áreas de intervenção social, tais como: a área da educação para a comunicação; a área da mediação tecnológica na educação; a área da gestão da comunicação no espaço educativo; a área de reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente. Essas áreas têm sido vinculadas ora pela comunicação, ora pela educação e, para Soares (2000), todas devem ser pensadas pela ótica da Educomunicação.

Configurando-se um espaço ainda de amplas pesquisas e diálogos acerca da temática, ou seja, o processo de consolidação do campo teórico está acontecendo e, conseqüentemente, pode auxiliar na popularização das mídias como uma ferramenta na educação.

Considerações finais

A inovação na educação é um assunto atual, assim como incluir no processo educacional a comunicação, as mídias e todo diálogo possível por meio da intercessão destas áreas. As mídias fazem parte de nosso cotidiano e, por isso, sua análise crítica deve ser incluída nos currículos escolares.

A atual BNCC Brasileira já elencou nas habilidades a serem desenvolvidas, na educação básica, a “Cultura Digital”, o que comprova avanços no campo educação/comunicação. Entretanto, ainda existem entraves para o desenvolvimento das tecnologias usadas na educação como o despreparo dos docentes, falta de compreensão da complexidade da temática e a pouca aceitação de que este é um assunto prioritário.

Para tornar a sala de aula interativa, e oferecer mais benefícios ao processo de aprendizagem, as mídias podem ser utilizadas por trazerem mais interatividade e exemplificações dos conteúdos a serem ensinados, alterando o processo formal baseado na transmissão do conhecimento pelo professor.

Portanto, não rejeitar as mídias e incluí-las na escola pode enriquecer o processo de aprendizagem, contextualizar o cotidiano do aluno, e formar cidadãos críticos e conscientes frente às mídias.

Ademais, mudar a educação é um assunto pertencente a toda comunidade escolar e a todo cidadão. É um assunto prioritário e emergente e que pode transformar a história de uma nação inteira, assim, os esforços para essa mudança sempre serão válidos.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido*. São Paulo: Zahar, 2004.
- BACCEGA, M. *Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica*. *Comunicação & Educação*, 14(3), 19-28. 2009
- BEHRENS, Marida Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel et. al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2004.
- BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação?* Florianópolis: Autores Associados, 2005.
- BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Regina. *Comunicação e Educação: Questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BRASIL. *Portal MEC*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/programas-e-acoas?id=244>> Acesso em: 27 maio 2018.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. Paris: Edições Loyola. 1997.
- GOSCIOLA, Vicente. *Roteiros para as novas mídias*. São Paulo: Senac. 2003.
- LIMA, Solange Martins Couceiro de. *Comunicação & Educação: um olhar para a diversidade*. In *Revista Comunicação e Educação*, ano XII , n.1, jan/abr.2007.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 20. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- OLIVEIRA, Márcio Romeu Ribas de. *O Primeiro Olhar: Experiência com Imagens na Educação Física Escolar*. 2004.177f. Tese (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87662>>. Acesso: 04 jun. 2018.
- OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. Cortez Editora. 2006.
- SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. 3º edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. In *Revista Comunicação & Educação*, n.19, p. 12-24, set/dez.2000.

Sobre as autoras

Bábarah Carolina Soares da Silva Costa Gomes - Possui graduação em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas pelo Centro Universitário UNA (2013) e graduanda do curso de Letras - Português pelo Centro Universitário Newton Paiva, previsão de término julho/2019 . Atualmente é auxiliar de coordenação pedagógica no Colégio Santa Maria Minas - unidade Coração Eucarístico e professora particular de Redação. Áreas de interesse: Educomunicação, Mídias e Educação. Belo Horizonte, MG. E-mail: barbarahcscosta@gmail.com.

Gleides Ander Nonato - Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (1989) e Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva (2018). É pós graduada - especialista em Língua Inglesa. Professora de língua inglesa do Colégio Batista Mineiro para o Ensino Fundamental e professora adjunta do Centro Universitário Newton Paiva. Atua também como professora de Inglês Instrumental para o curso de Comunicação, além de lecionar várias outras disciplinas para os cursos de Letras e Pedagogia desta mesma instituição. É professora orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso dos cursos de Letras e Pedagogia. É membro do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Newton Paiva. Sua carreira docente conta com mais de 35 anos de experiência em sala de aula dedicados à educação de crianças, jovens e adultos. Cursando pós graduação em Cultura e Literatura na Universidade Braz Cubas em São Paulo, com previsão de término em novembro /2018. Belo Horizonte, MG.E-mail: gleidesander@gmail.com.

A geração digital e a educação midiática

Rose Mary Kern Martins

Diva Souza Silva

Lília Maria Guimarães

Vanessa Matos dos Santos

Nativos Digitais e as Tecnologias Digitais

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento e tem por objetivo investigar a importância da participação de crianças e jovens como protagonistas dos processos de ensino e aprendizado, tendo como mediação as Tecnologias de Informação e Educação (TIC) na interface com a Educomunicação.

A pesquisa pautou-se na metodologia de pesquisa qualitativa bibliográfica, tendo por embasamento teórico autores como Pischetola (2016), Aparici (2014), Kenski (2012), Gadotti (2003), Presnsky (2001), e outros que dialogam sobre as tecnologias, utilizadas por essa nova geração que a escola recebe. Dialogando com o texto, esses autores revelam sobre as mudanças que surgem com o uso

das tecnologias e a educação no processo de escolarização dos indivíduos nascidos após a *Internet*, chamados de imigrantes digitais e “nativos digitais”¹.

Os motivos que levaram a essa investigação são as mudanças de comportamento que os alunos demonstram devido ao uso das Tecnologias Digitais, que hoje compõem também suas mochilas. Nessa direção, a pesquisa pretende investigar a origem dessa geração, bem como seu modo de aprender e compreender o mundo por meio dessas tecnologias, visto que ela tem seus hábitos alterados pela rapidez com que consomem e produzem informação. Portanto, a pesquisa está dividida em três etapas, a saber: na primeira, abordaremos sobre os Nativos Digitais; na segunda sobre Educomunicação e as Mídias Digitais enquanto suporte para a educação; e na terceira, apresentaremos os resultados que se pretende alcançar com a utilização dessas mídias em sala de aula.

Os Nativos Digitais

Partindo do princípio de que as tecnologias sempre influenciaram a vida de toda a sociedade, em suas diversas esferas, social, econômica, cultural, política e educacional, no contemporâneo, percebemos e vivemos uma tecnologia digital. Ela vem modificando, principalmente, a nossa comunicação, uma vez que se pode conversar, adquirir e produzir informação e conhecimento, por intermédio do computador ou de um *smartphone*. (MAGRI, 2013, p.1). Como diz McLuhan (2001), as tecnologias são extensões do nosso corpo, modificando o nosso comportamento, que também as modifica.

No que tange à geração digital, esta vive e sente intensamente essas extensões. Essa geração, como diz Prensky (2001), é diferente das anteriores², pois ela tem modificado o ambiente de trabalho, a política, o mercado e a educação. Essa geração é nascida após o advento da Internet, sendo definida de duas maneiras,

1 Entende-se por nativos digitais aqueles que já nasceram em um mundo permeado pelas tecnologias, não havendo separação do mundo real do mundo virtual (PRENSKY, 2001).

2 As gerações que antecederam a geração digital foram: Silver Streakers (antes de 1946), Baby Boomers (1946 e 1964), Geração X (1965 e 1976), Geração Y (1977 e 1988) (CERETTA e FROEMMING, 2011, p. 19).

a saber: Imigrantes Digitais e Nativos Digitais. A primeira nasceu antes das tecnologias digitais, assim, tiveram que se adaptar a ela, pois ainda precisam ler os manuais de instrução, por exemplo, ao utilizar algum equipamento. (PRENSKY, 2001). As formas de utilizar as duas tecnologias podem ser exemplificadas a partir do telefone, que era de “discar”, o uso de fita cassete; aparelho de DVD e outras tecnologias que a geração dos nativos digitais, muitas vezes, nunca viu e nem ouviu falar. Já a segunda, compõem as escolas na atualidade, a qual, como já dito, nasceu imersa no mundo digital trazendo em sua bagagem as habilidades de interação com as novas tecnologias, como “celulares, câmeras de fotografia e de vídeo digitais, *smartphones*, *tablets*, assim como sites, blogs, redes sociais, e outros recursos emergidos deste contexto” (PRENSKY, 2001, p. 1). Além dessa nomenclatura,

[...] Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é **Nativos Digitais**. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, *video games* e *internet*. (PRENSKY, 2001, p.1)

Nessa direção, outros autores também são revelados por Pichetola (2016), que em sua pesquisa encontrou outras nomenclaturas:

Nos últimos anos, cada vez mais se tem utilizado expressões como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), “geração Y” (AD AGE, 1993), “geração digital” (TAPISCOTT, 1999) ou simplesmente “*millennials*” (STRAUSS & HOWE, 2000) para fazer referência à primeira geração que cresceu com a internet, uma geração extremamente habilidosa no uso técnico das mídias digitais e no acesso aos recursos da *web* (PICHETOLA, 2016, p. 40).

No que tange à educação, essa diferença geracional é sentida na sala de aula, onde, professor e aluno, nem sempre falam a mesma língua, visto que “[...] os Imigrantes Digitais não acreditam que os seus alunos podem aprender com êxito enquanto assistem à TV ou escutam música, porque eles (os Imigrantes) não podem” (PRENSKY, 2001, p. 3). Embora nem todos sejam iguais, essa última particularidade não pode ser generalizada. Contudo, o professor pode enfrentar alguns desafios, dentre eles, o fato de conciliar o ensino tradicional e as

ferramentas digitais, o que, nem sempre é vivenciado nos cursos de graduação e também nos de formação continuada.

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprende com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORAN, 2015, p.4).

Para tanto, além de conteúdos curriculares convencionais, o professor deve aprender a dominar as ferramentas das Tecnologias Digitais que, de acordo com Lima (2012), “São equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamento em uma lógica binária. Todas as informações (dados) são processados [...] dois valores lógicos (0 e 1). Digital deriva de dígito, do latim “*digitus*”, que significa dedo.” Ainda segundo o autor, o acesso às mídias digitais está mais acessível porque houve uma significativa queda nos preços de *notebooks*, *smartphones*, e também a exploração de tecnologias como: *Wi-Fi*, *Bluetooth* e telefonia 3G (LIMA, 2012, 1).

Corroborando com esta discussão, Indalécio e Campos (2016) fazem referência quanto ao ambiente de ensino e aprendizado que a escola vive, condicionado a distorções conceituais causadas por diferentes gerações convivendo em um mesmo espaço e, por consequência, com visões diferentes, principalmente na interação do educando com o educador, ambos entre a tecnologia digital, a qual “[...] já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos” (KENSKI, 2012, p.47).

Transcender o espaço físico, deste modo, poderia ser exemplificado pela perda de barreiras geográficas, continentais que os novos meios de comunicação proporcionaram aos indivíduos, pois “As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento.” (GADOTTI, 2003, p.15). Portanto, falar com alguém por

meio de uma chamada de vídeo, por exemplo, pode acontecer em tempo real, proporcionando assim uma nova experiência espaço-temporal, uma vez que,

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos *antes* do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. (PRENSKY, 2001, p. 2)

Nesse sentido, essa geração que permeia as escolas exige uma nova cultura escolar que precisa “[...] abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio assumido por toda a sociedade” (PICHETOLA, 2016, p. 41). Então, onde buscar essas novas culturas para enriquecer o conteúdo das aulas, com novidades tecnológicas que impulsionam essa geração dentro e fora da escola? Somente a partir de propostas que contemplem o modo de aprender, de entender o mundo destes alunos é que se pode disseminar o conhecimento. Para tanto, Kenski (2012) diz que,

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação, nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético, em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade. (KENSKI, 2012, p. 67).

Percebemos que esse modelo de educação tem se voltado para resgatar o lado humano e ético do homem e um dos meios para se alcançar as mudanças necessárias são a Educomunicação e as Mídias Digitais, que serão discutidas a seguir.

A Educomunicação e as Mídias Digitais

A Educomunicação ainda é jovem, e apontando para diversos formatos de educação e comunicação, é resultado de um estudo recente desenvolvido por pesquisadores latino-americanos. A origem da Educomunicação, quando ao final

dos anos 90, uma pesquisa com especialistas de 12 países da América Latina designou a Educomunicação como sendo: um “conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos [...]” (MÁRTIN-BARBERO, apud VOLPI e PALAZZO, 2010, p.8).

Naquela data, nascia outra forma de se pensar a comunicação e a educação, pois a junção dessas áreas permite ao aluno utilizar os meios de comunicação de maneira criativa, participativa, protagonizando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, a comunicação e a educação foram ocupando um lugar de relativa importância no mundo acadêmico. No Brasil, por exemplo, há diversos pesquisadores que têm desempenhado um papel significativo para os estudos sobre a Educomunicação e quais são os seus impactos no contexto escolar. Um deles é o professor Ismar de Oliveira Soares, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NEC) da Universidade de São Paulo (USP), que destaca as seguintes áreas que compõem as linhas da Educomunicação, que são,

Área da “mediação tecnológica na educação” (*information literacy*):

Área relativa à incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas, assim como o uso de ferramentas da informação nos processos educativos, sejam presenciais ou à distância. A reflexão aqui deve ultrapassar a abordagem instrumentalista do uso das tecnologias, mas considerar as influências sociais e comportamentais das mídias.

Área da “educação para a comunicação” (*media literacy*):

Também conhecida como educação para os meios. Diz respeito aos “estudos da recepção” e volta-se para as reflexões em torno da relação entre elementos do processo de comunicação (os produtores, processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo).

Área da gestão comunicativa:

Trata-se de um campo voltado para o planejamento e para a execução de políticas de comunicação educativa. As práticas da gestão comunicativa buscam convergências de ações sincronizadas em torno de um objetivo: ampliar o coeficiente

comunicativo das ações humanas, - como a ampliação dos espaços de expressão. (SOARES, 2003, apud VOLPI e PALAZZO, 2010, p.9).

Como podemos perceber, ela transita em diversas áreas da educação e, a que vamos abordar, tem tudo a ver com a área da “mediação tecnológica na educação”, uma vez que a mesma tende a acompanhar as novas tecnologias. No entanto, é importante observar de que maneira ela está sendo utilizada no meio escolar, no sentido de propiciar aos alunos e professores um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, que seja sentido em todos os espaços que eles ocupam. Nesse sentido, “[...] a educomunicação está igualmente preocupada com a prática das pessoas que recebem os conteúdos comunicados, com o que elas serão capazes de fazer com o conhecimento e com as ferramentas de que se apropriaram” (VOLPI e PALAZZO 2010, p. 9). A figura do professor neste processo é importante, pois ele, como mediador, deve “diagnosticar” as particularidades, as necessidades dos seus alunos, a fim de criar, adaptar conteúdos para a sua prática em sala de aula, para que esta seja muito mais que ensinar conteúdos, mas que também ensine a questionar, “a pensar certo” (FREIRE, 2006, p. 26).

Para tanto, é necessário um projeto pedagógico que abarque as mídias usadas pelos alunos, o que demanda tempo e pesquisa por parte do professor e, para Freire (2006),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. “Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro”. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2006, p. 29)

Nessa direção, os alunos que frequentam a escola, os “nativos digitais”, precisam ser conduzidos de tal forma que possam usufruir das tecnologias, também de maneira pedagógica porque,

Numa sociedade cada vez mais midiaticizada e que faz uso frequente das tecnologias digitais, percebe-se que as crianças e os jovens, principal-

mente, assimilam os avanços tecnológicos paralelamente ao seu desenvolvimento educacional, acessando e compartilhando conteúdos a que são expostos de maneira rápida e intensa. A educomunicação, então, pretende estimular a aprendizagem aproveitando os saberes dos estudantes numa construção coletiva do conhecimento (SILVA, 2017, p.197).

Assim, com a Educomunicação a escola pode propiciar ao estudante o crescimento e desenvolvimento em termos de educação escolar, bem como para a sua vida em sociedade. Nessa direção Indalécio e Campos (2016), revelam a importância de se perceber esse novo perfil de aluno, uma vez que a função da escola,

[...] é formar sujeitos realizando uma leitura crítica do advento tecnológico contemporâneo e, por sua vez usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis e ao qual tem acesso em sua prática formativa, efetivando assim uma conexão entre sujeito e a realidade que este vivencia fora da escola dentro de seu espaço (INDALÉCIO e CAMPOS, 2016, p.64)

É válido observar que, além de estimular a curiosidade do aluno, as Tecnologias Digitais também estão fortemente associadas a uma mudança de comportamento. “A convergência das tecnologias de informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais” (KENSKI, 2012, p.33).

Paulo Freire considerava os processos de educação e comunicação como sendo semelhantes, pois segundo ele, “[...] comunicar era uma atribuição básica do educar. Para ele, o verdadeiro objetivo da educação é ‘transformar o mundo’... é imprimir nele sua própria experiência, seu ponto de vista, sua opinião” (FREIRE, apud VOLPI e PALAZZO, 2010, p.8).

Nesse sentido, a melhor maneira de aproximar a escola dessa geração é introduzir as mídias digitais que podem ser encontradas em diversos formatos. Quanto ao uso dessas mídias, “A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam”. (MORAN, 2015, p. 4). Nesse sentido, alguns profissionais

da educação estão optando por utilizar mídias como o *Facebook*, criada em fevereiro de 2004 por Mark Zuckerberg, visto que, além de uma rede social, pode ser utilizada como uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizado, por exemplo, para postar e discutir textos, para orientações do professor, para tirar dúvidas do aluno e outros assuntos de interesse do grupo (PAVAN, 2018, p. 1). Corroborando com este assunto, pesquisas revelam que o uso das redes sociais, como ferramenta para a educação, tem sido constante em diversos segmentos da educação, e “as plataformas como *Facebook* possibilitam inúmeras oportunidades para o setor educacional facilitando a comunicação, a criação de comunidades de aprendizado e promovendo a Alfabetização do Século XXI” (MAGRIN, 2013, p. 1)

Outro meio muito utilizado atualmente é o aplicativo multiplataforma *WhatsApp Messenger*, que pode ser definido como um sistema de comunicação que permite trocar mensagens pelo celular. Ele funciona quando o aparelho está ligado e tem conexão com a internet. O mesmo está disponível para equipamentos como: *smartphones iPhone, BlackBerry, Windows Phone, Android e Nokia*. (SANTOS, 2014, p.1). Em sua pesquisa, o autor revela o exemplo do professor Wagner e seus alunos, onde o aplicativo permite trocas de mensagem em com o grupo da classe, para o qual as mensagens são transmitidas simultaneamente e em tempo real para discutir assuntos pertinentes às propostas de ensino e aprendizagem, bem como o resultado dessas mesmas propostas. (SANTOS, 2014, p.1).

Para esta pesquisa, temos como exemplo de ferramenta para se trabalhar na escola as ferramentas disponibilizadas na *internet* para a criação de Histórias em Quadrinhos (HQs) que, para Sales (2018), representam uma mídia de grande penetração popular porque podem transmitir conceitos, jeito de viver e informações de cunho científico, de uma maneira mais divertida e descontraída. Geralmente, as HQs são encontradas no formato impresso, mas têm sido encontradas cada vez mais em formato digital. Isso se deve à diversidade de *softwares* porque disponibilizados na rede mundial de computadores, e que podem ser acessados por meio das Tecnologias Digitais. (SALES, 2018, p.4). Assim, apresentamos alguns softwares próprios para elaborar Histórias

em Quadrinhos, que podem ser utilizados pelos professores para trabalharem em conjunto com os alunos:

Quadro 1. Softwares de Histórias em Quadrinhos.

SOFTWARE	ONLINE	OFF LINE	CADASTRO	EMAIL	INGLÊS	PORTUGUÊS	GRÁTIS
Meugibi	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Makebelie- fcomics	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim, na modalidade iniciante.
Strippene- ration	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não, somen- te para uso nas HQs	Sim

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=h4FdJYmCOig> (Quadro Elaborado pela autora).

Além desses *softwares* no quadro acima, a pesquisa revelou um *software* que é totalmente em português, o HagáQuê. Desenvolvido pelo NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação, da Universidade de Campinas – UNICAMP. Ele tem particularidades que chamam atenção: primeiro por ser gratuito; segundo, por conter diversos itens e opções de uso, que colaboram para o autor buscar outros itens, tanto nos arquivos do computador, quanto na *Internet*. Além disso, ele permite a impressão, possibilitando que o material seja distribuído para bibliotecas físicas, por exemplo. O mais interessante deste *software* é que ele pode ser utilizado na modalidade *offline*, bastando instalar no computador fazendo o seu *download* no site no NIED, local em que ele está hospedado. Assim, facilita o trabalho em sala de aula, pois não precisa depender de uma rede de *Internet*.

Com texto em narrativa, as Histórias em Quadrinhos podem abordar diversos temas envolvendo o cotidiano e, pelo fato do HagáQuê estar em nossa língua materna, pode ser utilizado, inclusive, por alunos da Educação Básica, que ainda estão em processo de alfabetização.

Como vem sendo dito ao longo do texto, embora algumas mídias colaborem para o ensino e aprendizado do aluno, o professor como mediador precisa buscar conhecimento tecnológico e midiático, para que possa elaborar as propostas pedagógicas que abarquem os currículos porque,

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORAN, 2007, p.3).

Sendo assim, enquanto docentes, temos que nos render às novas tecnologias que abrem espaço para as mídias digitais e colaborar para que o aluno possa, de fato, ser surpreendido com a inovação que essa geração busca.

Considerações Finais

Como resultado dessa pesquisa, encontramos relatos de autores que revelam sobre a oportunidade de produzir conhecimento quando da utilização das mídias digitais pelos alunos que estão inseridos no cotidiano escolar, uma vez que, muitas das crianças que a escola recebe já têm uma bagagem de saber, pois, antes mesmo de estarem na escola, foram conduzidas pela própria mídia, a se conectar com um “toque” nas telas. Essa relação com a mídia se torna prazerosa porque ela, contraponto à educação convencional, educa enquanto estão entretidos. Assim, a educação escolar precisa compreender e incorporar as novas linguagens, educando para usos democráticos e participativos das tecnologias que facilitem a evolução dos sujeitos.

Levando em consideração que a criança chega à escola com alguns processos de aprendizagem já desenvolvidos, cabe orientar o desenvolvimento de uma educação para as mídias a fim de que o aluno possa compreender e utilizar da maneira mais adequada possível.

No entanto, para conhecer as mídias a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem é preciso pesquisar e se aprofundar nos conhecimentos teóricos e práticos também, uma vez que somente a teoria não revela todos os procedimentos necessários para colocar em prática o seu uso. Significando que, não basta apenas ler, mas agir, melhor dizendo, digitar, já que as mídias digitais assim sugerem.

Referências

APARICI, Roberto (Org.). Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 121-143. 328 p. (Coleção educomunicação).

CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Faculdade de Potiguar*, v. 3, n. 2, abr/set, 2011. Universidade Potiguar: Mossoró, RN, 2011, p.15-24. Disponível: <<http://www.spell.org.br/periodicos/ver/24/raunp---revista-eletronica-do-mestrado-profissional-em-administracao-da-universidade-potiguar>>. Acesso: Out. 2018.

DESIDÉRIO, Paulo. Tutorial Como Criar História em Quadrinhos na Internet. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=h4FdJYmCOig>. Acesso: Out 2018.

DRUETTA, Delia Covi. A trama reticular da educação. In: APARICI, Roberto (org.). Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 121-143. 328 p. (Coleção educomunicação).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; CAMPOS, Douglas Aparecido de. Reflexões sobre o educar em um mundo nativo digital. Votuporanga/SP. Fundação Educacional de Votuporanga, 2016. Disponível: <https://mundonativodigital.com/textos/> Acesso: Set 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, Eduardo Henrique M. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (tdics) na prática docente. FORPED/UFVJM. 2012. Disponível: <https://www.cpt.com.br>. Acesso: Set 2018.

LIMA, Claudia Maria de; SILVA, Analigia Miranda da. Apropriações Sociais e Formativas das Tecnologias Digitais por Adolescentes e suas Relações com a Educação Escolar. CETIC.BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível: www.cgi.br . São Paulo, 2017.

MAGRIN, Diego Henrique. A Utilização do Facebook como Ferramenta Alternativa de Ensino-Aprendizagem. *Revista Gestão Universitária*, Edição 314. Disponível:

http://www.udemo.org.br/2013/Leituras/Leituras13_0008_A%20UTILIZA%C3%87%-C3%83O%20DO%20FACEBOOK%20COMO%20FERRAMENTA%20ALTERNATIVA%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.html. Acesso: Out 2018.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação: Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166. Disponível: <http://futuro9.blogspot.com/2011/12/as-midias-na-educacao-desafios-na.html>. Acesso: Out 2018.

MORAN, José in: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Coleção Mídias Contemporâneas, Vol. II.

NIED – Núcleo de Informática aplicada a Educação. Universidade de Campinas – UNICAMP. HagáQuê. Disponível: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>. Acesso: Out 2018.

PAVAN, Mayra. Facebook em Sala de Aula. Disponível: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/facebook-na-sala-aula.htm>. Acesso: Out 2018.

PICHETOLA, Magda. Inclusão Digital e Educação: a nova cultura em sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001). Disponível: <https://mundonativodigital.com/textos/> Acesso: Set 2018.

SALES, Claudia Campos. 2 HQs: Mídia, Parceira da Pedagogia e do Currículo. Curso Quadrinhos em Sala de Aula – Universidade Aberta do Nordeste; Fundação Demócrito Rocha. Disponível: <http://ava.fdr.org.br/>. Acesso: Out 2018.

SANTOS, Marco Antonio dos. WhatsApp é aliado de aluno e professor em sala de aula. Diário da Região, 2014. Disponível: <https://www.votunews.com.br/whatsapp-e-aliado-de-aluno-e-professor-em-sala-de-aula/>. Acesso: Out 2018.

SILVA, Diva Souza (org.) – Educomunicação: reflexões e práticas na educação – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

VOLPI, Mário e PALAZZO, Ludmila. Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação. UNICEF- Brasília, agosto de 2010. Disponível: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19415.html. Acesso: Set 2018.

Sobre as autoras

Diva Souza Silva - Doutora em Educação pela UFMG (2010); Mestre em Comunicação Social pela UMESP (2002). Docente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU) com atuação na Graduação na mesma instituição. Coordenadora do GTECOM. Uberlândia – MG. diva@ufu.br

Lília Maria Guimarães - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU); Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pela UFU (2016) e Licenciada em Letras - Licenciatura Plena em Português/ Inglês e respectivas Literaturas pela UFU (2011). Membro do GTECOM. Uberlândia – MG. lilia-guima@ufu.br

Rose Mary Kern Martins - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU); Especialista em Educação Especial Deficiência Mental pela UNIRIO (2013) e Graduada em Pedagogia pela UFJF (2011). Membro do GTECOM. Uberlândia – MG. kkern9@hotmail.com

Vanessa Matos dos Santos - Doutora em Educação Escolar pela UNESP (2013); Doutora em Meios e Processos Audiovisuais pela USP (2017) e Mestre em Comunicação Midiática pela UNESP (2007). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE -UFU) com atuação da graduação em Jornalismo na mesma instituição. Pesquisadora do GTECOM. Uberlândia – MG. vanessamatos@ufu.br

Empreendedorismo social e protagonismo juvenil: articulações da interface comunicação/educação no discurso da Quiron Educação

Sarah Hiratsuka Rezende

Introdução

O trabalho aqui proposto integra a pesquisa de mestrado em desenvolvimento, cuja temática de estudo direciona-se aos discursos mobilizados por empreendedores sociais em suas práticas comunicativas. Neste espaço, almeja-se realizar o panorama analítico das narrativas produzidas pelo objeto de pesquisa: a Quiron Educação – instituição educacional caracterizada como negócio social (Yunus, 2008), cujo propósito relaciona-se ao protagonismo juvenil e metodologias de ensino inovadoras. Configuram-se como objetivos específicos do presente trabalho: a) selecionar sequências discursivas que materializem o objeto discursivo; b) verificar sinalizações da interface comunicação/educação no discurso do empreendedorismo social, mobilizado pela Quiron; c) identificar o conjunto de saberes que constituem a formação discursiva do negócio social.

A interface comunicação/educação define-se como eixo transversal desta pesquisa, observadas as estratégias de ensino-aprendizagem articuladas pela Quíron em seus quatro pilares de atuação: “empreendedor”, “ser”, “inovador” e “social”. Tal perspectiva alinha-se à edificação de processos educacionais multifocais que buscam estabelecer o diálogo entre áreas de conhecimento e espaços sociais divergentes, diluindo barreiras que territorializam o ambiente escolar. Percebe-se que o conjunto de saberes associado a processos educacionais disruptivos – inovação, criatividade, protagonismo, autonomia etc. – é mobilizado em narrativas acerca do empreendedorismo social. O diálogo com a interface comunicação/ educação contará com as produções de autores(as) como Baccega (2011), Huergo (2014) e Kaplún (2014) – concentradas na coleção “Educomunicação” –, bem como com as contribuições de Citelli (2004), Braga e Callazans (2001) e Orozco-Gomes (2006, 2014).

Em se tratando da caracterização da organização como um “negócio social”, voltado à causa da educação, cabe o diálogo com a teoria do reconhecimento, na perspectiva de de Nancy Fraser, de modo a colocar em discussão um modelo de combate às injustiças que interpelam o contexto educacional.

A investigação parte de técnicas de pesquisa documental – acerca da atuação comunicativa do objeto de pesquisa em seu site, redes sociais etc. – e observação sistemática – de apresentações/falas de Daniel Dipp e Fernando Granato (idealizadores e CEOs da Quíron), em eventos como o lançamento do livro “Empreendedorismo Social e Inovação Social no contexto brasileiro”. Por intermédio da Análise do Discurso de linha francesa, será orientado o processo de investigação em profundidade, a fim de compreender as materialidades discursivas engendradas pelo empreendedorismo social em interseção com o âmbito educacional. Para a seleção das sequências discursivas consideramos as múltiplas plataformas anteriormente citadas, tendo em vista que o corpus de análise é “composto por textos variados, de diversos gêneros, que circulam em diferentes suportes, sobre um mesmo tema, conceito ou acontecimento” (SARGENTINI, 2007, p.4). Desse modo, a noção de formação discursiva é encarada como heterogênea, a partir do movimento de “leitura do arquivo”.

Quíron – Educação para o protagonismo:

“A educação do futuro no presente”

A fim de compreender os saberes constitutivos articulados nos dizeres do objeto de pesquisa em questão, iniciamos nossa abordagem com a apresentação da organização em análise: a Quíron – Educação. Para tanto, será tomado como foco de nosso olhar o conteúdo por ela mobilizado em diferentes circunstâncias, tendo em vista a multiplicidade de suas tratativas. Com o “propósito de desenvolver e tornar acessíveis soluções que inspirem um novo jeito de pensar e agir para a construção de uma sociedade protagonista” (como consta na aba “sobre” em seu site), a Quíron autocaracteriza-se como um negócio social, voltado à melhoria da educação no contexto brasileiro.

“A educação é arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”, essa frase de Nelson Mandela nos motivou a sair do campo das ideias e criar a Quíron, escola de empreendedorismo e inovação. Um negócio social que tem por objetivo a melhora da educação brasileira através de uma metodologia diferenciada, acessível e criativa. (SD1, fala de Daniel Dipp na plataforma Catarse)

A terminologia “negócio social”, como uma vertente do empreendedorismo social, assume a lógica de mercado como parte de sua estrutura organizacional. Sua recente utilização apresenta desafios tanto no ambiente acadêmico quanto no ambiente corporativo, principalmente devido ao fato de o “novo conceito” trazer em sua dimensão a convergência de âmbitos considerados até então inconciliáveis: “aqueles voltados para a realização de negócios e aqueles voltados para a redução de impactos negativos sociais e ambientais” (ROSOLEN, TISCOSKI E COMINI, 2015, p. 142).

Elaborado pelo economista Muhammad Yunus, prêmio Nobel da Paz em 2006, o “negócio social” é definido como um tipo de empreendimento/ organização que aloca como principal propósito a resolução de determinada problemática social, articulando métodos e modelos de negócios (estrutura, criação de produtos e serviço, estratégias, etc.). Porém, diferentemente do empreendedorismo social, o negócio social volta-se à perspectiva apresentada por Yunus (2010, p. 37), em que “[...] o princípio de maximização dos lucros é substituído

pelo princípio do benefício social. Em vez de acumular o maior lucro financeiro possível - para ser desfrutado pelos investidores – a empresa social procura alcançar objetivos sociais”.

Com base nessa visão de empreendimento, em outubro de 2013, pelas mãos de Daniel Dipp e Fernando Granato, têm início a trajetória empreendedora da Quíron – Educação para o Protagonismo. A partir de suas próprias experiências educacionais, o Relações Públicas e o Engenheiro Eletricista decidem buscar a transformação do cenário educacional, com o intuito de gerar estímulos para a efetivação do protagonismo do estudante pelo viés do autocohecimento e do empreendedorismo. Segundo Dipp, em entrevista ao jornal Gazeta do Povo¹, “mais do que soluções, buscamos despertar mudanças comportamentais em nossos jovens, para que eles sejam parte da mudança positiva em nossa sociedade, que ampliem suas perspectivas e se percebam como seres em transformação”.

Interessante enfatizar que a Quíron nasce da inquietação de seus idealizadores com as sistemáticas educacionais experimentadas em suas trajetórias escolares e universitárias. Seus questionamentos partem da reflexão sobre a similaridade das estruturas escolares e estratégias de ensino-aprendizagem ao modelo de ofício industrial. Cita-se, por exemplo: as carteiras enfileiradas em comparação aos postos de trabalho fabril; avaliações padronizadas em provas e testes, onde o conteúdo deve ser replicado, assim como as operações do maquinário de produção em série; e mesmo o sinal que soa para alertar a chegada do recreio aproxima-se da sonoridade dos apitos de ordem sobre as atividades dos operários.

E aí foi há cinco anos atrás, eu e mais um outro amigo, Daniel Dipp, a gente começou a se perguntar por que que tudo isso era só uma tendência, uma educação do futuro, e por que que a gente não fazia no hoje. E aí, com isso, a gente criou a Quíron, se propondo mesmo, de uma forma audaciosa, a ser essa educação do futuro, digamos assim, trazendo

1 Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/eleicoes/2016/empresa-forma-jovens-protagonistas-djv362w7gkr3orfzdzcky89xw>

um novo modelo de ensino complementar ao modelo tradicional, onde a gente trabalha temáticas que vão desde empreendedorismo social, até criatividade, autoconhecimento, liderança, negociação, enfim, uma série de temas muito focados em formar uma pessoa mais protagonista. (SD2, fala de Fernando Granato no lançamento do livro “Empreendedorismo Social e Inovação Social no contexto brasileiro”)

Materializa-se nos dizeres relatados acima, a proposta de Dipp e Granato direcionada à desconstrução dos padrões da “educação bancária” pela construção de abordagens calcadas no viés reflexivo dos sujeitos. Almeja-se a “educação do futuro” para além da oferta de metodologias criativas e inovadoras; intenta-se a formação dos jovens e professores para a ação protagonista, englobando aspectos da vida escolar, social, acadêmica e profissional, sempre enraizados no autoconhecimento. A causa pela qual luta a Quíron – Educação, reflete-se nos quatro pilares de atuação que representam seus objetivos específicos: “Pilar Empreendedor” – transmitir os principais valores e conceitos que uma pessoa empreendedora deve ter; “Pilar Ser” – desenvolver o autoconhecimento, com base em sonhos e metas; “Pilar Inovador” – convidar o estudante a ampliar seu olhar e exercitar a criatividade; “Pilar Social” – observando a contextualização do entorno: o ambiente onde vivemos, a nossa comunidade e sociedade.

O primeiro contato com a Quíron ocorreu em 2015, por intermédio da participação da pesquisadora como ouvinte em uma das etapas do curso “Formação Jovens Protagonistas”, aplicada junto ao programa de jovens aprendizes (grupo formado por estudantes de ensino médio, oriundos de escola pública) de empresa localizada na região “Cidade Industrial” (Curitiba – Paraná). A atividade, observada pela pesquisadora, relacionava-se à fase de prototipagem de um blog, para divulgação dos projetos elaborados pelo grupo ao longo da jornada do curso. Além de se criar um espaço informativo, buscava-se também um meio de dar continuidade ao que foi trabalhado durante a formação. O acompanhamento dessa dinâmica possibilitou a verificação das ações comunicativas da Quíron na prática, cuja centralidade é o despertar do sujeito juvenil para a autonomia e atuação protagonista em suas vivências educacionais e profissio-

nais. As propostas da Quíron baseiam-se no modelo de comunicação em vias de mão dupla, valorizando a participação dialógica entre os interlocutores.

A educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia na qual as pessoas vivem, desajustadora da acomodação na riqueza e da resignação da pobreza. É muito o que resta por mobilizar, a partir da educação, para renovar a cultura política de maneira que a sociedade não procure salvadores, mas sim crie sociabilidades para conviver, harmonizar, respeitar as regras do jogo cidadão, desde as do tráfego até as do pagamento dos impostos. E, em terceiro lugar, a educação é moderna à medida que é capaz de desenvolver sujeitos autônomos. (BARBERO, 2000 apud CITELLI e COSTA, 2014, p.134)

Contexto educacional e injustiças sociais

Ao contemplarmos os sistemas de educação, compositores de nossa sociedade, nos deparamos com suas complexidades em intersecção com instâncias sociais diversas. Como se observássemos sob a perspectiva da teoria dos conjuntos, o círculo educacional (com suas próprias conjunções internas) se caracterizaria como um subsistema, inserido e conectado simbioticamente ao sistema matricial: a sociedade contemporânea. Focando o olhar sobre o conjunto da educação, seria possível notar um núcleo gerador, cujas atividades identificam-se como processos sociais formativos; tal núcleo seria denominado “escola”. Na visão de Braga e Calazans (2001, p.40), por intermédio do ensino base, “a sociedade busca dar conta de uma, tradicionalmente dupla atribuição dos processos educativos” – disponibilizando o “saber comum”, compartilhado pelo todo, e também “saberes especializados”, em resposta a demandas sociais diversificadas (as vocações, habilidades específicas).

As abordagens referentes ao campo da educação incorrem na perspectiva que atribui a responsabilidade instrucional, majoritariamente, à instituição escolar, tornando hegemônico o processo de ensino. Segundo Orozco Gómez (2014), existiria um monopólio e uma crença generalizada que estabelecem um vínculo funcional de exclusividade entre “educação” e “escola”, de modo a criar

obstáculos para que outras instituições e abordagens – citam-se os meios de comunicação e a tecnologia – participem dos processos educacionais.

Nesse campo se constroem sentidos sociais novos. Renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas. Tudo isso ocorre num processo dialógico de interação com a sociedade, lugar da práxis que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança. A constituição do novo nunca se poderá dar sem que os resíduos do velho estejam presentes. A ruptura total nunca ocorre. (BACCEGA, 2011, p.31)

A institucionalização do ensino, historicamente estratificada no âmbito escolar, acabaria por construir cobranças sociais e políticas permanentes sobre a escola, direcionando suas abordagens para o cumprimento de metas, diretrizes, normas e padrões curriculares pré-estabelecidos. Conseqüentemente, ao ambiente educacional e aos sujeitos que se desenvolvem nessa estrutura, seriam impostas modelagens coercitivas para demarcar funções, atribuições e papéis específicos – como rituais de expressividade mímica. Constituem-se os “ritualismos”, caracterizados por Huergo (2014) como aspectos rotineiros de repetição e operacionalização; certas regularidades engendradas nas interações sociais, expressando sentidos e significações. Nesse âmbito, as instituições de ensino reforçariam processos simbólicos e imaginários coletivos, edificados ao longo do tempo em sua rotina operacional.

Em sentido oposto, a Quíron propõe temáticas que buscam transcender a grade curricular institucionalizada. Cada um de seus cursos apresenta a possibilidade de imersão educacional, tendo em vista o ensino via desenvolvimento de projetos. Assim, é traçado como objetivo primordial a otimização das ideias propostas pelos próprios jovens, a fim de colocá-las em vias práticas. Como exemplo, temos a formação denominada “Jovens Protagonistas”, a qual estrutura-se em uma jornada de 80 horas de aulas presenciais e 20 horas de assessoria, com fundamentação em saberes organizados em módulos como: empreendedorismo; criatividade e inovação; cidadania e sustentabilidade; liderança e trabalho em equipe; noções de mercado e finanças pessoais; sonhos e planejamento; confiança, coragem e persistência; política e filosofia; *design thinking*.

Configuram-se movimentos de troca, de modo a potencializar as vozes dos sujeitos envolvidos e o aprendizado horizontal (diálogo entre receptor e emissor, alternando papéis). Desse modo, a figura do mentor – em nível elevado e superior ao aprendiz – é substituída pelo papel do mediador/ orientador, cuja função vai além da transmissão de conteúdo informacional; com a mediação comunicativa, pretende-se orientar a construção do caminho do conhecimento, de modo que o indivíduo se perceba não como sujeito passivo, mas como sujeito ativo, agente de ação e transformação. Valoriza-se as experiências, as vivências individuais de cada um(a), bem como o processo de aprender a aprender com as “coisas do mundo”, como contempla Citelli (2004):

Deve-se reconhecer que os processos de inclusão, exclusão, redefinição de temas e problemas dialogam, necessariamente, com um campo de experiências individuais e coletivas enraizadas na vida do aluno: de certa forma, os sentidos gerados pelo discurso formal escolar serão mais ou menos significados em função dos limites dados por aquele campo de experiências. (CITELLI, 2004, p. 123)

No modelo comunicacional da Quíron, emissor e receptor se confundem fazendo com que padrões e rituais da sistemática escolar tradicional sejam transformados por novas dinâmicas processuais. Ocorre a dialogia das interações sociais e escolares, tão caras à interface comunicação/educação (Bacega, 2011). A instituição de ensino já não se configura como a detentora do saber legitimado, mobilizando saberes diversos em canais diversos. Apresenta-se, assim, como um ecossistema comunicativo de modo a descentralizar e difundir conhecimentos múltiplos, em simbiose com as experiências culturais e tecnológicas. A auto-expressão revela-se como um caminho para efetivação de práticas que estimulem a concepção de autonomia, em que “o participante, ao romper essa cultura dilatada do silêncio que lhe foi imposta, passa a dizer sua palavra e a construir sua própria mensagem” (KAPLÚN, 2014, p. 68).

Ao mobilizar o conceito de empreendedorismo, por exemplo, a Quíron não está somente reportando-se à noção de “abrir um negócio”, como é comum ouvirmos em nosso cotidiano. Dornelas (2008, p.22) norteia nossa compreensão ao apresentar a conceituação de empreendedorismo como o “envolvimento de

peças e processos que, em conjunto, levam à transformação de ideias em oportunidades”. O autor cita ainda algumas características formativas do que poderíamos denominar “perfil do empreendedor”, como: busca por oportunidades e iniciativa; persistência; correr riscos calculados; exigência de qualidade e eficiência; comprometimento; busca de informações; estabelecimento de metas; planejamento e monitoramento sistemático; persuasão e rede de contatos; independência e autoconfiança. Ao aproximar os jovens do conceito de “empreendedorismo”, aproxima-os de novas possibilidades.

Em contramão, no quadro simbólico da escola, as relações dos estudantes e profissionais da educação com suas atividades espelhariam mimetizações naturalizadas por seus papéis institucionalizados. Tal ritualismo converge para a concepção “bancária” da educação – em referência a Freire (2016) –, reduzindo processos de ensino-aprendizagem ao ato de depositar (os educandos seriam depositários e o educador o depositante).

Considerando-se a demanda social pela formação de indivíduos mais protagonistas e ativos, nos deparamos com barreiras constituídas ao longo da história na estrutura estruturante da escola. As injustiças sociais, inerentes à ambientação bancária do contexto escolar – baseada na replicação de ideologias e estruturas econômicas que convergem para o não reconhecimento das diferenças, por exemplo – são intensificadas pelas ritualidades. Identificam-se questões que envolvem tanto aspectos distributivos (como a escassez de recursos direcionados às escolas públicas brasileiras) e aspectos de reconhecimento (tal como a depreciação das potencialidades de autonomia do professor, na atividade de ensinar, e do aluno, no ato de aprender). No modelo bancário, cria-se um roteiro de ação que impede a autonomia e o protagonismo dos atores.

Justiça, hoje, requer tanto redistribuição quanto reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente. A partir do momento em que se adota essa tese, entretanto, a questão de como combiná-los torna-se urgente. Sustento que os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (FRASER, 2007, p.103)

Ao considerarmos a carência de investimentos na educação pública, percebemos o desencadeamento de uma série de consequências que demandam soluções redistributivas. É possível aludir que a privação de recursos intensificaria aspectos como: a exigência do cumprimento de cargas-horárias cumulativas, baixa remuneração, aumento do número de alunos por turma, evasão escolar, dentre muitos outros. inviabilizam processos de planejamento baseados em ideias de readequação. Somado a isso, a injustiça desenhada pelos moldes da educação bancária (Freire, 2016) parte da perspectiva do não-reconhecimento das potencialidades dos alunos e professores (o falso-reconhecimento como meros depositários e depositantes de conhecimento).

Interface Comunicação/Educação e os remédios transformativos

Os estudos da interface Comunicação/Educação buscam demonstrar a autonomia dos indivíduos em seus processos de ensino-aprendizagem, ainda que submissos a ideologismos e estruturas estratificados. No contexto educacional, as ocupações das escolas públicas em 2016, por exemplo, incitadas por injustiças sociais que abarcam questões de não-reconhecimento e má-distribuição, seriam o resultado de uma série de destempos entre a instituição escolar e o mundo político e social.

O conceito de “destempo”, contextualizado por Orozco Gómez (2006), sugere tempos de adaptação diferentes às mudanças e transformações socioculturais, vivenciados pelos indivíduos e instituições sociais. Nas palavras do autor, “estaríamos experimentando uma série de destempos que correm atropeladamente ao longo da vida cotidiana” (OROZCO GÓMEZ, 2006, p.86). A rotina escolar, por exemplo, com períodos e locais fixos, afasta-se das vivências externas à sala de aula, dificulta as relações dos alunos com a escola, da escola com o professores, dos professores com o alunos.

Os estudos promovidos pela interface comunicação/educação buscam desenvolver processos educacionais multifocais que estabeleçam o diálogo entre áreas de conhecimento e espaços sociais divergentes, diluindo barreiras que territorializam o ambiente escolar. Como um dos desafios desse intercâmbio entre áreas, é citada por Baccega (2011) a questão da verificação crítica da realidade na qual estamos inseridos, saber ler e interpretar o mundo. São apre-

sentadas propostas de renovação sistemática, modelos dinâmicos e práticas de ensino-aprendizagem inovadoras que poderiam ser definidos como remédios corretivos a curto prazo e transformativos a longo prazo (se instituídos com aplicabilidade e manutenção contínuos).

[...] 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 e criticado. (BACCEGA, 2011, p.32)

A superação do modelo de educação bancária, proposta por Paulo Freire, continuam ancoradas nas mais diversas tentativas de atualização do ecossistema escolar. Comunicação e Educação, em processos de simbiose, buscam alternativas que redirecionem norteadores educacionais ainda submissos às das barreiras ideológicas e culturais impostos social e historicamente. Desde os primeiros relatos que envolvem a interface Comunicação/Educação, é possível identificar um obstáculo que evolui simultaneamente a seu processo de simbiose. Tal obstáculo caracteriza-se por uma série de construções identitárias que impedem o fluxo de adequações do sistema educacional, que impedem as reivindicações por justiça.

O modelo de status proposto por Fraser – em que a luta por reconhecimento não procura a valorização de identidades, mas a superação da subordinação dialoga com os preceitos da interface-comunicação no sentido de buscar soluções elaboradas contextualmente. Considerando que o “modelo de status não está comprometido, a priori com nenhum tipo de solução específica para o não reconhecimento” (FRASER, 2000, p. 113), as propostas da interface buscariam a redefinição de padrões institucionalizados que impedem a paridade participativa, em conjunção a aspectos redistributivos. Comunicação e Educação, juntas em simbiose, caracterizam-se como as soluções transformativas apontadas por Fraser (2013), as quais preocupam-se com as raízes dos problemas; transcendem o efeito dos remédios paliativos (soluções superficiais e a curto prazo), se modo apresentarem-se mais eficazes e aptas a conciliar a dimensão econômica à cultural. No entanto, sua aplicabilidade complexa delinea obstáculos

que demandam tempo para serem desconstruídos. Propõe-se então reformas não reformistas, remédios pontuais, capazes de gerar efeitos transformadores a longo prazo; esse, talvez, materializados na ação da Quiron como resolução inicial, um ponto de partida..

Considerações finais

Como resultados iniciais, identificou-se a mobilização de um conjunto de saberes que articulam-se à interface comunicação/educação nas estratégias discursivas do empreendedor social – relacionadas tanto à atuação profissional quanto ao ensino do empreendedorismo. Aspectos como atuação protagonista, gestão de si (empreendedorismo), inovação e transformação social transitam entre as territorialidades do mundo do negócio (social) e do mundo da educação.

Desse modo, a formação discursiva na qual circunscreve-se o discurso da Quíron – Educação como negócio social abarca saberes que transitam entre formações discursivas (FD) diferentes, onde saberes constitutivos múltiplos inserem-se. Tem-se a heterogeneidade do discurso materializada nos deslizamentos de sentido circunscritos dos dizeres articulados pela Quíron – Educação.

Interessante destacar que a mobilização do empreendedorismo como um dos eixos de atuação da organização possibilitam o diálogo aproximativo entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, fato que torna também dialógico o processo de ensino-aprendizagem. Ao aproximar-se da realidade da juventude que caracteriza seu público, a Quíron passa a promover o que poderíamos definir como fissuras no rígido e espesso muro que separa a escola institucionalizada da “vida lá fora”.

Busca-se a aproximação entre a instituição escolar tradicional/formal e não um rompimento, já que o propósito da organização tem suas bases justamente no combate à evasão e à desistência/resistência do jovem em relacionar-se com a vivência escolar. No entanto, é preciso romper com o muro, caracterizado então pelas ritualidades que impõem uma sistemática interpelada por injustiças – que, por ser interpelada e sem conseguir resistir, acaba por fomentá-las.

Vemos assim, nas incursões da Quíron possibilidades e alternativas que funcionem como remédios para as problemáticas enfrentadas pelos sistemas de ensino e suas estruturas estruturantes: o modelo de escola em vigência, em especial o que se aplica à estrutura pública. Assim, novas formas de aprender e ensinar viabilizam caminhos para o olhar crítico e o desenvolvimento do protagonismo juvenil, cujas manifestações tendem a sinalizar revoluções no processo educacional.

Referências

- BACCEGA, M. A.. 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.
- BRAGA, José Luiz e CAZALANS, Maria Regina Z. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.
- CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. 3.ed.São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- DIPP, Daniel. Escola Quiron: construindo 100 heróis. IN: *Plataforma Catarse*. 2015. (3m37s). Disponível em: < <https://www.catarse.me/escolaquiron>>. Acesso em: 15 de jun. 2018.
- FRASER, N. *Repensando o reconhecimento*. Revista Enfoques, v.9, n.1, p.114-128, Rio de Janeiro, agosto 2010. Disponível em <http://www.enfoques.ifcs.uff.br> Acesso em: 30 de julho de 2017.
- FRASER, N. *Reconhecimento sem ética?* Lua Nova, São Paulo, 70:101-138, 2007. (Theory, Culture & Society, v.18, p.21-42, 2001.
- FRASER, N. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista*. Tradução Julio Assis Simões. Cadernos de campo, São Paulo, n.14/15, p.231-239, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do oprimido*. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GRANATO, F. *Roda de discussão do lançamento do livro “Empreendedorismo Social e Inovação Social no contexto brasileiro”* [jun. 2018]. Curitiba: PUC-PR, 2018. Gravação digital (95 min).
- HUERGO, Jorge A. Um guia de comunicação/ educação, pelas transversais da cultura e da política. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. *Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habermasiano*. Trabalho apresentado na Sessão Coordenada Temas em Comunicação e Democracia I, do I Congresso Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação e Política. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006.

OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2006, p. 81 – 98.

_____. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

ROSOLEN, Talita; TISCOSKI, Gabriela Pelegrini; COMINI, Graziella Maria. Empreendedorismo social e negócios sociais: Um estudo bibliométrico da produção nacional e internacional. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 3, n. 1, 2014.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso. *SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO-SEAD*, v. 2, p. 1-6, 2007.

Site da organização Quiron – Educação. Disponível em: < <https://www.quironedu.com> >. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

YNUS, M. *Criando um negócio social: como iniciativas economicamente viáveis podem solucionar os grandes problemas da sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010

Sobre a autora

Sarah Hiratsuka Rezende - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPG-COM UFPR), na linha de pesquisa Comunicação e Formações Socioculturais, bolsita CAPES. Graduada em Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas - pela Universidade Federal do Paraná (2015). Graduada em Tecnologia em Design Gráfico pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2014). Tem experiência nas áreas de Comunicação, com ênfase na interface Comunicação/ Educação, e Design Gráfico, como diretora de arte.

“Escola na Tela” O protagonismo juvenil como um elo entre educomunicação e o Programa de Ensino Integral (PEI)

Laerte de Sousa Santos

Introdução

Ser professor não é fácil. Se tornar professor igualmente. Contudo, desistir da profissão é um processo mais simples. Ainda mais quando se trata de ensino público. Entre as causas estão as condições de trabalho, remunerações e as universidades que não preparam os estudantes totalmente para o ambiente escolar. Por esses motivos que os jovens atualmente não procuram pela carreira de professor.

Quando me formei e fui lecionar, a minha primeira postura quando entrei em sala de aula foi seguir os conselhos que ouvi de colegas de profissão: Lição na lousa, de preferência bastante para não permitir desvio e nem quebra de hierarquia¹. Praticava assim uma pedagogia onde eu era a autoridade e os alunos

1 Há um intenso debate sobre hierarquia em Hooks (1994).

deveriam fazer tudo conforme eu ditava. Porque o professor é o redentor do saber e os alunos entidades vazias a serem preenchidas².

Todavia, o resultado sempre foi frustrante. Constatei que grande parte dos alunos tem interesse apenas em copiar o que estava escrito na lousa. As aulas na prática ocorriam dessa maneira.

Não fazia sentido. Comecei a fazer como muitos professores, principalmente da rede pública, partir para as ausências, principalmente as médicas. Ingressei na rede em 2007. De 2010 até 2013 fiquei fora por meio de licenças médicas.

Nesse período de afastamentos aproveitei para aprofundar meu conhecimento em audiovisual. Uma paixão que se iniciou na graduação. Em 2011 prestei um concurso para trabalhar na TV câmara do município de Guarulhos. Passei, mas não demorou muito para perceber que aquele ambiente ligado aos políticos não necessitava do que me fascinava: autoria e criatividade.

Em 2013 voltei para a rede. A primeira medida que tive foi mudar de escola. Enquanto aguardava o processo de mudança, comecei um projeto de criação de vídeos com os alunos. Mas problemas com gestão atravancaram a ideia. Em seguida consegui a remoção.

A mudança de escola me deixou renovado. Cheio de ideias. No recesso de 2014, ao ouvir de colegas que a USP oferecia cursos para professores³. Navegando no site da universidade, cheguei a página da ECA, Escola de Comunicação e Artes. Em seguida aos cursos. Um em específico me chamou a atenção, visto que tinha no título um termo que despertou minha curiosidade: Educomunicação.

Foi a primeira vez que me deparei com a interface comunicação e educação.

Justificativa

Comunicação e Educação: Educomunicação

É inquestionável o potencial das tecnologias de comunicação e informação enquanto instrumento pedagógico. A chegada das novas tecnologias de informa-

2 Educação bancária. Ver mais em Freire (1968).

3 Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/ccex/cursos>

ção e comunicação fez surgir novas formas de ensinar e aprender. A escola é uma instituição social responsável pela tarefa de promover cidadãos capazes de atuar de maneira crítica, dinâmica e consciente na sociedade. E como tal eu não poderia se desvincular dessa realidade, nem deixar meus alunos as margens desse processo. Mediante tal situação, fez-se necessário a elaboração do projeto "Escola na Tela" dentro da E.E. Prof. Mauro de Oliveira, instituição que faz parte do PEI (Programa de Ensino Integral) da SEE de São Paulo.

A proposta do projeto é oportunizar o protagonismo juvenil, a fim de que eles construam sua autonomia e interação, gerando espaços e situações facilitadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na escola, na comunidade e na vida social. Construído com base em uma contextualização teórica que trata da relação entre comunicação e educação, com referências em bibliografias, o projeto teve início como uma disciplina Eletiva do quadro das diversificadas do PEI, para em seguida se transformar em um projeto na Instituição.

Na luta por uma educação de qualidade, o trabalho que desenvolvemos, tem um caráter integrador das atividades curriculares desenvolvidas no seio de nossa escola, levando à maior participação e, por conseguinte, à maior interação de toda nossa comunidade escolar. Dessa maneira o "Escola na Tela" ajuda a ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem dos estudantes, criando um ambiente fecundo para a maior interação de grupos que compõem a comunidade escolar, favorecendo novas formas de expressões voltadas para a construção de novos saberes e reformulação de conceitos e análises críticas.

A comunicação e a educação juntas, além de favorecer o aparecimento de ecossistemas comunicativos no espaço escolar para a democratização da informação, preparam os estudantes para criação e leitura crítica dos conteúdos disseminados pelas mídias.

Paulo Freire assim pensava, ao demonstrar em sua obra que a comunicação é fundamental no processo educativo. E que a transformação de seres humanos em sujeitos se dá por meio da construção compartilhada do conhecimento entre a comunicação e a educação. Para o educador, a educação é um processo

da comunicação, pois a construção partilhada do conhecimento só ocorre mediada por relações dialéticas entre os homens e mundo.

Dessa forma, a integração da comunicação com a educação está se legitimando como um importante campo interdisciplinar de ação e reflexão frente ao desenvolvimento da sociedade midiática, das novas tecnologias da comunicação e da informação e do deslocamento da escola como fonte privilegiada do conhecimento. Nesse cenário, a ação educacional tem contribuído não só para a valorização da cultura e dos conhecimentos empíricos e educativos, como também vem favorecendo o debate da comunicação como direito humano.

As práticas educacionais vão muito além de capacitar seus atores a uma análise crítica da mídia. Elas incentivam o "protagonismo infanto-juvenil". Nessa perspectiva, o aluno passa a atuar diretamente na construção de processos comunicativos na escola e com a comunidade escolar de entorno (pais, vizinhos da escola, público em geral).

Portanto, a Educomunicação, nas palavras de Ismar de Oliveira Soares:

é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos, e outros espaços informais de ensino aprendizagem. (SOARES, 2002, disponível em <http://www.usp.br/nce>, 10 de setembro de 2008).

Segundo Paulo Freire, "se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" A citação nos remete a refletir sobre a importância da educação na transformação da sociedade e dos cidadãos que as forma. E ambos se transformam constantemente. Seja pela educação, seja pelas novas tecnologias que na maioria das vezes, se desenvolve, desenfreadamente a frente dela.

É essencial ressaltar que os movimentos educacionais mais significativos na América Latina têm como base os próprios princípios pedagógicos de Paulo Freire. O campo tem uma filosofia que une conceitos da educação e da comunicação, criando uma interdisciplinaridade entre as duas áreas.

Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase “morto” –, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isso é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 2002, p. 47)

Nesse sentido, a produção do programa “Escola na Tela” têm um grande potencial para se tornar uma experiência relevante no campo da tecnologia educacional e na formação de cidadãos críticos dentro da chamada cultura midiática.

Uma das formas de moldar o futuro da cultura midiática é resistir a tais abordagens desabonadoras da educação para o letramento midiático. Precisamos repensar os objetivos da educação midiática, a fim de que os jovens possam vir a se considerar produtores e participantes culturais, e não apenas consumidores. (JENKINS. 2008, p.328)

Com a utilização da Educomunicação se estuda e trabalha em cima das próprias atitudes, próprios comportamentos, valores e decisões, considerando as relações com o mundo e com os fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Nesse sentido, o desafio é: Como inserir na escola e na educação práticas comunicativas que contemplem experiências culturais heterogêneas, através das novas tecnologias da informação e da comunicação?

A partir da interface comunicação e educação, o projeto Escola na Tela pode ser utilizado como ferramenta para analisar a relação entre a Educomunicação e o Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Educação do Governo do estado de São Paulo.

O objetivo desse projeto é demonstrar que 1 o PEI é um campo fértil para implantação de ações e práticas educacionais; 2 o projeto Escola na Tela é uma ferramenta para analisar a relação entre comunicação e as práticas de ensino-aprendizagem, centradas na gestão da comunicação; 3 pode promover o protagonismo juvenil juntamente com as práticas docentes.

Para se alcançar as respostas esperadas em relação ao protagonismo juvenil e as práticas educativas docentes sob a perspectiva educacional, fez-se a revisão bibliográfica complementar que permitiu ampliar a compreensão sobre a interface comunicação e educação; realização de entrevistas com alunos, professores, gestores e outros membros da comunidade escolar.

Um dos primeiros passos para a compreensão do tema deste trabalho foi se apropriar das suas discussões teóricas por meio da leitura de autores das áreas de Educação e Comunicação que discutem Educação, Protagonismo Juvenil e Práticas docentes. Outro ponto foi compreender como se estrutura a escola que participou do estudo, considerando que o projeto "Escola na Tela" ocorre dentro do PEI.

Programa de Ensino Integral (PEI) e Protagonismo Juvenil

A SEE-SP, por meio do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, por meio do qual estruturou suas ações e prioridades educacionais. Segundo a SEE-SP, o Programa busca promover o aperfeiçoamento da política educacional.

Entre as principais metas dispostas no documento, está a meta de fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo e a de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.

A concepção do modelo pedagógico do PEI é sustentada por quatro princípios educativos, que orientam a constituição de suas metodologias: 1) educação interdimensional; 2) quatro pilares; 3) pedagogia da presença e 4) protagonismo juvenil. Esses princípios são apresentados detalhadamente no Caderno do Gestor, e permite tecer considerações sobre elementos fundantes da chamada educação interdimensional.

Representa a busca da integração entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano nos processos formativos que ele vivencia na escola ou em outros espaços educativos. Isso pressupõe o equilíbrio das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros seres humanos, com a natureza e com a esfera transcendente da vida. Implica a consideração da aprendizagem em outras dimensões, para além da racional, e a construção de um olhar mais amplo sobre os diferentes aspectos e nuances da realidade, o que favorece o desenvolvimento e a harmonização das dimensões intrínsecas do ser humano. (SÃO PAULO, 2014b, p. 18)

O Programa Ensino Integral está estruturado num Modelo Pedagógico e num Modelo de Gestão. O Modelo Pedagógico é composto por uma matriz curricular com as disciplinas da Base Nacional Comum e as da parte diversificada, criadas a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos, como a Orientação de Estudos, as Disciplinas Eletivas, o Mundo do Trabalho, a Preparação Acadêmica e o Projeto de Vida, e ainda traz as metodologias que apoiam os jovens na sua formação e promovem a sua participação democrática nas ações da escola, auxiliando-os no planejamento do seu percurso formativo e criação de metas para curto, médio e longo prazo. Todo o corpo de disciplinas e metodologias é apoiado pelo Modelo de Gestão, com ferramentas que contribuem para viabilizar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, com seus Projetos de Vida construídos até o final da 3ª série do Ensino Médio.

O Programa de ensino foi implantado nessa unidade escolar, E.E. Professor Mauro de Oliveira, a partir de 2014. Localizada na capital, zona oeste de São Paulo. Apresenta uma clientela oriunda de diferentes localizações: Morro Doce, Jaraguá, Perus, Cachoeirinha, Itaquera, Taboão de Serra, Itapeverica da Serra, entre outras regiões. Sua demanda abrange alunos de toda rede de ensino público Estadual, público Municipal e Privada.

Ainda trazendo por fonte o Caderno do Gestor (São Paulo, 2014b), lê-se, à página 22, que o protagonismo juvenil “corresponde à base que norteia o processo de construção da autonomia no qual os educandos, são simultaneamente, sujeito e *objeto* da ação no desenvolvimento de suas potencialidades”.

O protagonismo juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o PEI; ele permeia todas as ações da escola, reforçando a atuação criativa, construtiva e solidária do educando, características de uma formação em que o jovem atua como parte da solução e não do problema. Nesse contexto, os educandos devem se tornar capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea por meio da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências e habilidades específicas, asseguradas pela oferta de condições propícias para a construção de seu projeto de vida, realizada por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.

Educomunicação e o Protagonismo juvenil

Nas perspectivas da Educomunicação, o modelo da educação na constituição da ordenação e difusão da sistematização de conhecimentos implica no meio que essa mensagem se processa numa perspectiva de interrelação da comunicação e educação. A ampliação tecnológica, particularmente dos meios de comunicação, promoveu um segmento novo de contiguidade, de compreensão recíproca, de elementos da educação e da comunicação ou vice-versa. A relação de cumplicidade e troca entre a educação e a comunicação conquistou um espaço próprio e se assenta como uma área de debate e proposição social particular.

As motivações que levam profissionais do mundo inteiro a trabalhar na junção comunicação/educação são permeadas pelas utopias sociais. Os educadores como são conhecidos são indivíduos que acreditam na mediação com e para a educação enquanto ação política de intervenção no social fragmentado e complexo da pós-modernidade, estruturado na lógica do poder econômico-financeiro internacional e do fenômeno da globalização. Então, pode-se pressupor que a educomunicação se volta para a constante reflexão da realidade através da dinâmica interação comunicação e educação, num processo de intervenção social dessa realidade social. A educomunicação sugere a crença no ser humano, almeja relações mais humanizadas e acredita na transformação do indivíduo e da sociedade.

Dessa forma, o protagonismo juvenil é uma exigência contemporânea. Como o próprio nome está dizendo, é a participação do jovem, como protagonista, na formulação e no desenvolvimento de projetos, sob a orientação direta ou indireta de adultos. Para tanto necessitamos de um ambiente aberto e de confiança para a escuta e o diálogo, para que a participação do jovem ocorra de forma autêntica e democrática.

É a atuação do jovem através de uma participação construtiva, em questões de caráter local e global, assegurando os seus direitos e contribuindo para a resolução de problemas da comunidade. Em busca de uma autonomia crítica, de jovens que se preocupam uns com os outros, se envolvem em questões sociais e trabalham juntos para construir uma sociedade mais igualitária e menos opressiva, buscando soluções para a brutalidade policial, a desigualdade de recursos educacionais, as más condições habitacionais e de saúde pública, a corrupção, etc.

Os jovens se reúnem, discutem, modificam e acordam sobre determinado assunto. Com o objetivo maior de desenvolver a voz ativa para lutar por justiça social, transformando a sociedade em uma democracia menos opressiva e mais igualitária.

"Escola na Tela" O processo

Envolver a comunidade escolar (professores, alunos e colaboradores) na reflexão sobre protagonismo juvenil exige a ressignificação das ações solidárias a fim de desenvolver o senso de responsabilidade social. Isso implica em assumir um compromisso pelo bem individual e coletivo, reconhecendo o outro como legítimo outro.

Uma formação voltada à solidariedade explora os direitos essenciais, assim como estabelece os direitos básicos. Para realizar esse trabalho, é preciso estabelecer entre a comunidade educativa uma rede solidária de apoio recíproco na realização e desenvolvimento dos objetivos educacionais que, por si, é também pedagógica, uma vez que cria um ambiente educativo em seu modo de ser e fazer.

O "Escola na Tela" é realizado dentro do PEI na EE Mauro de Oliveira como parte das disciplinas diversificadas nomeadas de Eletivas e como projeto da unidade escolar. Seu objetivo é capacitar jovens para a produção de conteúdos audiovisuais oportunizando a adoção de posições como as de autores e produtores e não mais, apenas, consumidores culturais.

As aulas e encontros são ministradas por mim e monitores que estão desde o início do projeto e que atuam como facilitadores. As atividades incluem teoria e prática, com orientação do planejamento e execução dos vídeos. Após a captação das imagens, monitores e jovens finalizam os roteiros e editam o material que são postados na página do projeto nas redes sociais. Nas aulas como Eletivas contamos com a participação de 24 adolescentes fora os 6 monitores, um total de 30.

Para além da extensão, no entanto, cabe refletir sobre a importância da comunicação no processo de inclusão social e na formação da identidade do jovem, que tem a oportunidade de apropriar-se da narrativa e da linguagem do vídeo. Assim, a partir do perfil dos jovens integrantes do projeto busca-se refletir como são vivenciados os novos espaços de comunicação, especialmente audiovisuais, priorizando e levando em conta o imaginário social construído em territórios próprios. Com o projeto, verifica-se o valor da formação cultural inclusiva e a efetivação de um verdadeiro espaço de inclusão social nos locais onde foi desenvolvido.

Portanto pude evidenciar que os alunos se envolveram no projeto, passando a produzir diversos conteúdos. Notei através de observações diárias o envolvimento, a socialização dos alunos e a mudança de comportamento em relação aos demais colegas. Houve uma melhora na autoestima, no envolvimento nas aulas, na participação dos alunos evidenciando o observado por Citelli (2000, p.98):

É preciso de fato fazer o aluno assumir a sua voz como instância de valor a ser confrontada a outras vozes incluindo-se a do professor. Desse modo, a sala de aula passaria a ser entendida como um lugar carregado de história e habitado por muitos atores que circulariam do palco à plateia à medida que estivessem exercitando o discurso" (CITELLI, 2000:98).

A educação necessita, portanto, colocar-se à escuta das oralidades e abrir os olhos para a visibilidade cultural das visualidades que emergem nos novos regimes de tecnicidade. (MARTÍN-BARBERO, 2014) Além disso, é preciso consolidar na pesquisa como a tecnologia causa transformações na sociedade. Temos hoje, na produção do programa "Escola na Tela", uma ferramenta que quebra o isolamento do ensino, construindo dessa forma uma ferramenta poderosa para permitir a integração entre as atividades, escolas, comunidades, regiões e ensinamentos. Ações que transcendem a tecnologia. Dessa forma, as mídias, enquanto representantes desse novo cenário participativo, acabam sendo re-
futadas nesta escola, pois:

A criatividade do leitor cresce na medida em que cai o peso da instituição que a controla. Daí a antiga e pertinaz desconfiança da escola com relação à imagem, em direção a sua incontrolável polissemia que a converte no contrário do escrito, esse texto controlado internamente pela sintaxe e de fora pela identificação da clareza com a univocidade. A escola buscará, contudo, controlar a imagem, seja subordinando-a ao ofício de mera ilustração do texto escrito, seja acompanhando-a de um cartaz que indique ao aluno o que diz a imagem. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 337).

Considerações finais

O projeto "Escola na Tela" completou 2 anos. O que percebo é que o uso da interface comunicação e educação nos espaços formais e informais de ensino, cada vez mais, tem contribuído no processo de aprendizagem de adolescentes e jovens e estimulado a inserção social. Esses ambientes revelam que os aprendizados vão além dos limites de sua utilização no sentido político, pedagógico e didático.

Dessa forma, a integração da comunicação com a educação está se legitimando como um importante campo interdisciplinar de ação e reflexão frente ao desenvolvimento da sociedade midiática, das novas tecnologias da comunicação e da informação e do deslocamento da escola como fonte privilegiada do conhecimento.

O uso de práticas comunicativas só tem função social relacionada à educação quando está vinculado a um projeto educacional que norteia os procedimentos pedagógicos. Entendo que a escola, em todos os níveis e em todos os aspectos de trabalho desenvolvidos, tem como preocupação maior a compreensão e apreensão de conceitos e a construção do conhecimento que permitem ao aluno aprender as relações existentes na sociedade.

A realização de projeto "Escola na Tela" pode tornar-se elemento catalisador no envolvimento de estudantes e educadores em tarefas multidisciplinares. A familiarização com os processos comunicativos possibilita o contato com questões éticas, técnicas e de linguagem que envolve a elaboração dos conteúdos, valorizando os saberes empíricos e populares da comunidade escolar incentivando o ensino-aprendizagem, a prática da leitura e escrita e todo um processo de desenvolvimento cognitivo do estudante.

A escola, neste sentido, precisa se reinventar para que tenha um papel ainda fundamental na formação dos sujeitos e, para isso, a Educomunicação se torna a grande promessa das experiências diversificadas de currículo, propondo o engajamento discente como eixo norteador da prática docente.

Na minha concepção a mediação se tornou o elemento de maior importância dentro da perspectiva de uma prática educativa, afinal, o próprio aluno é que deverá conduzir o processo a ser desenvolvido, cujos frutos se tornam incontestáveis, viabilizando, portanto, novas experiências que possam tomar tais exemplos como nortes, na concretização de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Referências

CITELLI, Adilson Odair. *Meios de comunicação e educação: desafios para a formação dos docentes*. RevistaUNIrevista, São Paulo, v. 1, n. 3 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Pax e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir - A Educação Como Prática da Liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. 1. ed. São Paulo: Aleph, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. Caderno do Gestor. 2014b.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.191*, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. 2012b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. *Comunicação/educação. A emergência de um novo campo e perfil de seus profissionais*. Revista Brasileira de Comunicação. Arte e Educação. n.2. Brasília: Senado Federal, 1999.

Sobre o autor

Laerte de Sousa Santos - Educomunicador. Professor de Língua Portuguesa e da Eletiva de Comunicação. Coordenador do projeto “Escola na Tela” dentro do Programa de Ensino Integral (PEI) na E.E. Mauro de Oliveira situada em São Paulo-SP. Contato: laertesousasp@gmail.com

Mais além do virtual: a escolha profissional de adolescentes que vivem à margem da cultura digital

Vanina Costa Dias
Nádia Laguardia de Lima

A tecnologia virtual, produto da cultura digital, cresce a cada dia, à luz do desenvolvimento tecnológico e de outros conhecimentos que se constituem como parte de nossas vidas, mas que não são de todo novas. Como já assinalava Deleuze e Parnet (1977, p. 126-127), “a máquina é sempre social, antes de ser técnica. Há sempre uma máquina social que seleciona ou atribui os elementos técnicos utilizados”. O que tratamos como digital não se refere apenas aos efeitos e possibilidades de uma determinada tecnologia. Ela define e abrange as formas de pensar e de fazer que sejam incorporadas dentro dessa tecnologia, e que tornam possíveis o seu desenvolvimento.

A cultura digital ou cibercultura, para além do que diz Levy (1999), é uma complexa realidade que inclui artefatos, produtos, comportamentos individuais ou coletivos, conceitos e ideologias que surgiram diretamente da implementação das novas tecnologias de informação (Tápias, 2003). Ela interfere em todos os

setores da vida humana, com incidências notáveis nos campos social, político e econômico. A apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando, em maior ou menor escala, todos os aspectos da ação humana, e, portanto, nas subjetividades. Podemos também tomar emprestado de Agamben (2009) seu conceito de dispositivo, ou seja, “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (p. 40) para falar das tecnologias digitais e virtuais que vêm permeando nosso modo de vida contemporâneo. Estes dispositivos estão principalmente fazendo parte e influenciando os modos de vida da população mais jovem. Essas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) conferem à criança e ao adolescente um lugar onde a sua afirmação subjetiva e social pode se efetivar de modo distinto do que aquele que era observado nas gerações anteriores. Nos blogs, nos sites, nos programas de comunicação online, nos jogos e nas redes sociais, as crianças e os adolescentes, além de reinventarem a língua, criam novas formas de expressão, comunicação e de laço com o outro.

A participação em comunidades virtuais é comum entre adolescentes de todo o mundo. Além de possibilitar a comunicação entre eles, o ciberespaço cria uma teia de relações que permite o compartilhamento de emoções e experiências de aprendizagens. Esses dispositivos possibilitam aos adolescentes articularem-se, desenvolverem reflexões, que geram mudanças de percepção sobre o cotidiano e sobre as diversas possibilidades aquisição de conhecimento desses adolescentes.

Como também nos explica Castells (2009), as novas tecnologias se apresentam como um novo modo de gerir fluxos comunicacionais, ampliá-los e difundi-los. A ‘tecnologização da vida’ está cada vez mais se colocando como uma forma de sociabilidade, de participação e de inserção principalmente na vida de adolescentes e jovens.

Segundo Castells (2009), a adaptabilidade das redes à dissolução dos antigos conceitos de tempo e espaço parece ser sua mola motriz:

A morfologia da rede parece estar bem adaptada à crescente complexidade de interação e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento derivado do poder criativo dessa interação (...). Essa lógica de redes, contudo é necessária para estruturar o não estruturado, porém preservando a flexibilidade, pois o não estruturado é força motriz da inovação na atividade humana (CASTELLS, 2009, p.108).

A partir dessa concepção, pode-se dizer que existir e estar incluído socialmente aparecem como sinônimos de acessar informações, que são produzidas em um ritmo frenético e essas influenciam diretamente no processo de constituição subjetiva desses sujeitos conectando-os aos processos grupais.

Contudo, nem todos estes adolescentes estão inseridos nessa realidade virtual. Um documento apresentado pela UNICEF em 2017 revela que - cerca de um terço dos jovens no mundo - 346 milhões - não estão online, agravando as desigualdades e reduzindo a capacidade de participação desses sujeitos numa economia cada vez mais digital. Esse relatório analisa também a forma como a internet torna os jovens mais vulneráveis a riscos e perigos, incluindo o uso indevido das suas informações pessoais, o acesso a conteúdos prejudiciais e o cyberbullying. O relatório explora os benefícios que a tecnologia digital pode oferecer aos jovens mais desfavorecidos, incluindo os que crescem em situação de pobreza ou são afetados por emergências humanitárias. Estes benefícios incluem aumentar o acesso destes jovens à informação, desenvolver competências necessárias ao mercado de trabalho digital e proporcionar-lhes uma plataforma para se conectarem e comunicarem as suas opiniões.

Em nossas investigações anteriores (DIAS, 2016), percebemos que em determinados países, como a Inglaterra, Espanha, Portugal, Estados Unidos, dentre outros, a exclusão digital é um problema que pode ser atacado de forma separada do contexto social. No Brasil, por outro lado, diante das desigualdades sociais, as estratégias para a inclusão digital devem estar relacionadas com outras características que tratam também a exclusão social.

Segundo Bradbrook e Fisher (2004), alguns aspectos importantes devem ser levados em conta para que esse problema seja solucionado, tais como: a conexão que se refere ao modo como as pessoas têm acesso aos dispositivos de

tecnologia da informação e à Internet; a capacidade, ou seja, as habilidades de uso das TIC's que um indivíduo tem e que podem melhorar sua qualidade de vida e sua empregabilidade; o contexto, observando que mesmo que a conexão e a capacidade sejam completamente acessíveis, não há sentido em um acesso ilimitado se não houver um contexto relevante e influenciável; a confiança e a motivação que são fatores chaves para que as políticas possam se dirigir às pessoas que falharam ao tentar descobrir qualquer razão pessoal para utilizar a tecnologia; a continuidade que diz respeito a como fazer com que as pessoas que já tiveram algum contato com a tecnologia da informação continuem e, finalmente, a partir de todos os aspectos, melhorar e utilizar de forma assertiva os conhecimentos adquiridos.

Também percebemos que, quando se faz um balanço de pesquisas produzidas nas últimas décadas sobre a relação do adolescente com a tecnologia virtual, muitos desses estudos se concentram na preocupação acerca das oportunidades e dos riscos presentes nesse encontro. Constata-se que quanto mais oportunidades surgem para o uso das tecnologias, maior é também a exposição aos riscos presentes nesse uso. Contudo, conforme afirma Livingstone (2015), são os usuários mais experientes e engajados há mais tempo que demonstram mais habilidades para minimizar os efeitos negativos de situações vivenciadas on-line.

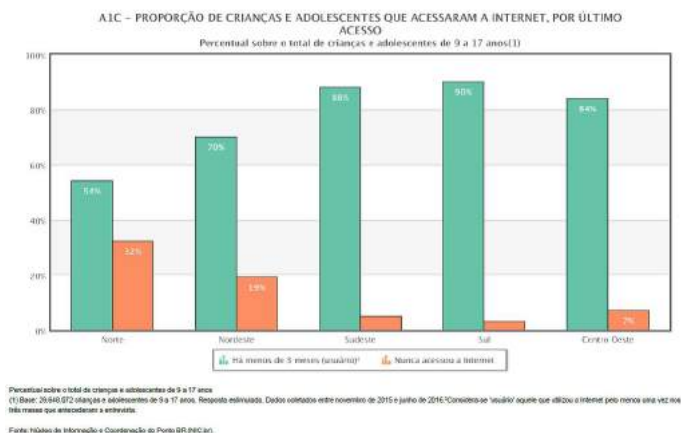
Mesmo percebendo o intenso crescimento e penetração das TIC em todos os grupos sociais, observa-se a existência de um fosso digital que permanece grande devido à heterogeneidade de usos realizados por grupos socioeconômicos distintos. Como nos explica Mancinelli (2007): “não há um fosso digital, mas múltiplos fossos, os quais estão relacionados a uma variedade de fatores tais como: gênero; idade; agrupamentos étnicos; incertezas de vida e condições financeiras; bem como insegurança social e no trabalho” (p. 2).

Da mesma forma, Livingstone e Helsper (2008) explicam que as barreiras para a inclusão digital são graduais e estão fortemente associadas aos processos de exclusão no seio da sociedade, mostrando que os indivíduos que possuem maior acesso às TIC tendem a possuir maior escolaridade, maior renda e status profissional do que aqueles que não possuem acesso.

Pierre Lévy (1999) considera que as tecnologias digitais e o espaço virtual não representam um modo de exclusão social, mas a quantidade e a velocidade da informação que estas tecnologias processam podem levar a uma marginalização do seu ótimo e eficaz uso. Ele acredita que as tecnologias e a economia não são, contudo, os principais fatores de exclusão:

Acesso para todos sim! Mas não se deve entender por isso um acesso ao equipamento, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de toda forma muito barata (...). Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de auto-cartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no 'virtual', nem a que um deles 'imite' o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro (LÉVY, 1999, p.196)

No Brasil, país de dimensões continentais e de grande diversidade social, cultural e econômica, o uso das tecnologias digitais também é marcado por essa dessemelhança. Observando as diversas regiões brasileiras, podemos ver de que forma a realidade brasileira é dispare nesse aspecto¹.



1 Gráfico gerado a partir da pesquisa desenvolvida pelo CETIC.br no período de 2015-2016. Fonte: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS

Como se vê, mesmo que em todas as regiões o percentual de usuários se sobressaia, há sempre um percentual, que vai desde 3 % na região sul à 32% na região norte, de adolescentes que nunca tiveram acesso à rede de computadores.

Tomamos como hipótese para essa investigação a afirmação de que os adolescentes que ainda não tiveram a oportunidade de se beneficiarem desses recursos tecnológicos, aproximando-se dos diferentes grupos sociais, não tem as mesmas oportunidades profissionais que aqueles que têm amplo acesso aos dispositivos tecnológicos.

Diante dessa hipótese, o delineamento inicial da pesquisa se deu a partir do recorte de seleção dos dados no módulo temático 'indivíduos que já acessaram a internet' da Pesquisa TIC Kids online, tendo como referência a área, a região, a faixa etária de 9 a 17 anos e a classe social. A tabela abaixo apresenta uma síntese dessas variáveis:

CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE JÁ ACESSARAM A INTERNET, POR ÚLTIMO ACESSO*				
Total de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos				
Percentual (%)		Há menos de três meses (usuário) ¹	Mais de três meses atrás	Nunca acessou a Internet
TOTAL		85	7	8
ÁREA	Urbana	90	6	4
	Rural	63	12	25
REGIÃO	Sudeste	93	4	3
	Nordeste	77	9	14
	Sul	92	6	2
	Norte	68	14	18
	Centro-Oeste	93	4	3
FAIXA ETÁRIA DA CRIANÇA OU DO ADOLESCENTE	De 9 a 10 anos	74	11	15
	De 11 a 12 anos	82	7	11
	De 13 a 14 anos	87	6	7
	De 15 a 17 anos	93	5	2

CLASSE SOCIAL	AB	98	1	1
	C	93	5	1
	DE	70	12	18

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2017. *Considera-se 'usuário' aquele que utilizou a Internet pelo menos uma vez nos três meses que antecederam a entrevista.

Os dados aqui selecionados mostram que, se levarmos em conta as áreas urbanas e rurais, teremos as seguintes informações: enquanto na área urbana há 90% de adolescentes entre 9 e 17 anos que acessam a internet, nessa mesma área 4% nunca tiveram acesso à rede de computadores. Já na área rural, esses números mostram outra configuração: nessa área há 63% de usuários e 25% de adolescentes que nunca acessaram a internet.

Observando as regiões brasileiras, norte e nordeste aparecem como aquelas regiões onde os adolescentes menos acessam a internet. E finalmente, olhando para os dados que remetem à classe social, os números da pesquisa realizada pelo CETIC.br nos mostram que enquanto 99% de adolescentes das classes mais altas acessam a internet, entre os de classes menos favorecidas 28% não têm acesso a essa tecnologia.

Diante desses dados, coloco a seguinte reflexão: estar excluído do acesso às tecnologias como a Internet, dada a sua centralidade em todos os aspectos da vida atual, revela uma importante desigualdade social. A Internet tem hoje um papel fundamental na vida das pessoas, quer utilizem ou não a tecnologia. As consequências de não fazer parte da sociedade em rede afetam não só a inclusão econômica, como todos os outros aspectos da vida humana, desde a educação, a cultura, o lazer, a informação, as relações sociais, dentre outros.

Nesse sentido, podemos questionar:

- Como os adolescentes - que fazem parte dessa minoria de pessoas que nunca acessou a internet - poderão ter acesso a oportunidades acadêmicas, sociais e econômicas da mesma forma que aqueles que estão conectados diariamente em busca de contatos e informações?

- Tomando o adolescente como um sujeito social em constante desenvolvimento, interpelado e transformado nas trocas com a cultura e com a sociedade cada vez mais digitalizada e virtualizada, interrogamos de que forma essa nova realidade poderá afetar a sua trajetória de vida? E como esses adolescentes, marcados pela desigualdade social e econômica, e, além disso, privados dos acessos às TIC's, estão fazendo as suas escolhas profissionais?

Essas questões nos remetem ao texto de Benjamin, que explica a substituição da experiência pela informação na modernidade:

Cada manhã nos ensina sobre as atualidades do globo terrestre. E, no entanto, somos pobres em histórias notáveis. Como se dá isso? Isso se dá por que mais nenhum evento nos chega sem estar impregnado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece beneficia o relato; quase tudo beneficia a informação. (BENJAMIN, 1987, p. 276)

Estando às margens desse mundo globalizado, no qual as informações chegam através das ondas da tecnologia virtual, esses adolescentes continuam fazendo parte de uma cultura em que as informações e o saber-fazer são transmitidos presencialmente, veiculando valores e experiências geracionais. Para Benjamin (1987), a modernidade rompeu com a transmissão da experiência, sendo substituída pela vivência.

Em nossos dias, a presença das tecnologias virtuais tem promovido mudanças de forma muito mais acelerada, transformando radicalmente a realidade social e cultural dessa geração. A escolha de uma profissão, que se dá geralmente na adolescência, e a inserção no mundo do trabalho, que também ocorre nessa fase da vida para aqueles que pertencem a um grupo social menos favorecido; se pautam, sobretudo, pela escolha de um estilo de vida e um modo de viver, e são balizados pela experiência e pela conexão com o grupo social de origem. Podemos dizer que essa escolha tem também sua ancoragem no saber-fazer que vai se constituindo a partir da experiência de cada sujeito em seu meio social e geracional.

Para Benjamin, a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva” (1994, p.105). A tradição, que é o espaço-tempo de um tipo

de saber que é próprio, que está para além do racional e é contextualizada pelo modo de vida, contempla um conjunto de representações significativas que se apropriam do fazer e do saber de determinados grupos sociais, determinando um modo de estar, um modo dos sujeitos se relacionarem uns com os outros e com o mundo. A experiência revelaria, então, uma relação com um saber que vem de longe e que, como afirma o próprio Benjamin (1999), tanto poderia ser de um “longe espacial das terras estranhas” quanto um “longe temporal contido na tradição” (p.202).

As escolhas profissionais que ocorrem na adolescência são, portanto, marcadas pelas experiências pelas quais o sujeito passa até esse momento da vida. São escolhas atravessadas por influências do meio familiar e da sociedade, bem como pelas possibilidades sociais e econômicas provenientes do seu contexto social. Sobre isso, nos fala Alberti:

Não há escolha que prescindia de indicativos, direções e determinantes que lhe são anteriores. O sujeito os recebe ao longo de sua infância, dos seus pais, educadores, colegas, meios de comunicação, enfim, do mundo a sua volta, através do que lhe é transmitido pela linguagem falada, escrita, visual, comunicativa ou ainda pelo silêncio. E pode continuar recebendo esses mesmos indicativos, direções e determinantes, ao longo de todo processo adolescente, desde que não falte quem lhe possa transmiti-lo. (ALBERTI, 2010, p.10)

A escolha profissional, assim pensada, se sustenta nas ofertas culturais, mesmo levando em conta o próprio desejo. Ela pode estar relacionada a um Ideal, construído a partir dos vínculos do sujeito com o passado e com as referências familiares, bem como com o futuro marcado pela cultura a qual pertence.

Em estudo desenvolvido por Wanderley (2007) sobre a juventude rural no nordeste brasileiro, a autora afirma que a compreensão desses sujeitos pressupõe uma dupla dinâmica social:

Por um lado, uma dinâmica espacial que relaciona a casa (a família), a vizinhança (a comunidade local) e a cidade (o mundo urbano-industrial). Mais do que espaços distintos e superpostos, trata-se essencialmente dos espaços de vida que se entrelaçam e que dão conteúdo à experiência dos

jovens e à sua inserção na sociedade. Por outro lado, nestes espaços a vida cotidiana e as perspectivas para o futuro são imbuídas de uma dupla dinâmica temporal: o passado das tradições familiares – que inspira as práticas e as estratégias do presente e do encaminhamento do futuro; o presente da vida cotidiana – centrado na educação, no trabalho e na sociabilidade local e o futuro que se expressa, especialmente, através das escolhas profissionais, das estratégias matrimoniais e de constituição patrimonial, das práticas de herança e sucessão e das estratégias de migração temporária ou definitiva. As relações sociais se constroem no presente, inspiradas nas tradições familiares e locais – o passado – e orientam as alternativas possíveis ao futuro das gerações jovens e à reprodução do estabelecimento familiar (WANDERLEY, 2007, p.23).

Na atualidade, a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho têm sido afetadas pela cultura digital, que tem como principal característica a desvalorização do processo histórico e das referências passadas, momento em que as manifestações culturais se tornam transitórias e a cultura desterritorializada, presente por inteiro em cada uma de suas versões no ciberespaço, conforme assegura Lévy:

vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social, ainda pouco estabelecidos. Vemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmo, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 1995, p.17)

A virtualização introduz uma nova cultura, tornando-a um espaço híbrido, no qual as interações podem se configurar sem a hierarquização dos processos sociais. Entretanto, ainda há um abismo entre os que estão incluídos digitalmente, os que têm acesso aos equipamentos e sabem usá-lo; e os excluídos digitais, os que não têm acesso a esse tipo de tecnologia, ou ainda, se tem, não sabem como usá-la.

Retornando à nossa hipótese inicial, podemos nos perguntar: como esses jovens estão fazendo as suas escolhas profissionais? De que forma a dificuldade ou a inexistência de acesso à internet tem interferido em suas escolhas?

O processo de subjetivação ocorre em determinado contexto social. Mesmo considerando que o sujeito é ativo nesse processo, interpretando e respondendo de forma própria ao que recebe do outro, as condições culturais interferem em seus desejos e em sua escolha profissional de forma mais específica. Assim, faz-se necessário escutar esses jovens, conhecer as suas trajetórias de vida, as experiências construídas através de suas vivências, buscando compreender de que forma a restrição de acesso à internet ou o uso recente desta tem interferido em seus projetos de vida, em sua inserção social e profissional.

Se é a partir da experiência que podemos construir nosso conhecimento sobre determinado objeto e assim dominá-lo, em suas vivências marcadas por um tempo envolto na cultura digital, será a partir dos usos que os adolescentes fazem das TIC's que os mesmos conseguirão desenvolver a capacidade de compreender e dominar a linguagem presente nos equipamentos digitais, fazendo com que a experiência construída nesses usos possam transformar seu lugar na cultura digital.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.

ALBERTI, Sônia. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, 1995.

ALBERTI, Sônia. *O adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação* (M. V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus. 1984

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense. 1985

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.1987
- BENJAMIM, W. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora. 2015.
- BOYD, Danah. *É complicado: as vidas sociais dos adolescents em rede*. Lisboa/PT: Relógio d'água. 2015.
- BRADBROOK, G., FISHER, J. *Digital Equality Report – Reviewing digital inclusion activity and mapping the way forwards*. Disponível em <http://www.citizenonline.org.uk/publications>. Acesso em 27 fev 2018.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.
- DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, Eric. *Deleuze filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 p. 47- 56.
- DIAS, V. C. (2016). *“Morando na Rede”*: *Novos modos de constituição da subjetividade de adolescentes nas redes sociais*. Curitiba: Editora CRV.
- FONSECA, Tania M.G; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Org.) *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- FREITAS, Maria V. (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil*: referências conceituais. Projeto Ação Educativa, São Paulo, 2005.
- GUATTARI, Felix. Da produção de subjetividade. In PARENTE. André (Org.), *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, p. 177-191, 1998.
- LACAN, Jacques. Prefácio a O Despertar da Primavera. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19, Jan-Abr. 2002.
- LE BRETON, D. *Uma breve história da adolescência*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas. 2017
- LE BRETON, D. Adolescência e comunicação. Em: LIMA, N.L; STENGEL, M.; NOBRE, M.R.; DIAS, V.C. (Orgs). *Juventude e Cultura Digital - Diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte: Artesã. pp. 15-31. 2017.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2003.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* . 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34. 1998.

LIMA, Nádía L. *A Escrita virtual na adolescência: uma leitura psicanalítica*. Belo Horizonte: UFMG. 2014.

LIMA, Nádía. L.; STENGEL, Márcia.; NOBRE, Márcio. R; DIAS, Vanina. C. (Orgs). *Juventude e Cultura Digital - Diálogos interdisciplinares*. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

LIVINGSTONE, Sonia and HADDON, Leslie. Introduction. In: LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie. (Ed.) *Kids on-line: opportunities and risks for children*. The Policy Press, Bristol, UK, .2009b.

LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke., and ÓLAFSSON, Kjartan. *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. Full Findings. LSE, London: EU Kids Online. 2011b. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/33731>> Acesso em: 09 fev. 2017.

LIVINGSTONE, Sonia. Tomando oportunidades arriscadas na criação de conteúdo jovem: o uso pelos adolescentes de sites de redes sociais para intimidade, privacidade e expressão própria. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo. Ano 9, v o l . 9 n.2 5, p. 91-118. Ago. 2012. Disponível em: <revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/download/313/pdf> . Acesso em: 29 Ago. 2017.

LIVINGSTONE, Sonia. *Young people and media: childhood and the changing media environment*. London: Sage, 2002.

LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. *Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide*. London: London School of Economics and Political Science, 2008

PAIS, José Machado. Máscaras, Jovens e Escolas do Diabo. *Revista brasileira de educação*, nº 37. Jan-abr p. 7-21. 2008, v. 13.

PONTE, Cristina. *Crianças & mídia: pesquisa internacional e contexto português do século XIX à atualidade*. Lisboa: ICS, 2012a

PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes In.: *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 65, p. 31-50, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.gpearti.mctes.pt/pdf/spp/n65/n65a02.pdf>> Acesso em: 02 Ago. 2015.

PONTE, Cristina; JORGE, Ana M; SIMÕES, José A; CARDOSO, Daniel. *Crianças e internet em Portugal*. Coimbra: Minerva Coimbra. . 2012b

TURKLE, Sherry. *Life on screen: identity in the age of the Internet*. New York: Touchstone. 1995 [e-book]

TIC Educação 2015 [livro eletrônico]: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Alexandre F. Barbosa São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

TIC Educação 2016 [livro eletrônico]: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Alexandre F. Barbosa. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

TIC Kids Online Brasil 2015 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. 1. Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

TIC Kids Online Brasil 2016 [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. 1. Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. IN: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná. *Juventude Rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 21-34.

Sobre as autoras:

Vanina Costa Dias - Doutora em Psicologia pela PUC Minas com estágio doutoral na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa/ Portugal. Pós-Doutoranda em Psicologia no PPG em Psicologia da UFMG. Mestre em Educação pela PUC Minas. Graduada em Psicologia, com Especialização em Psicologia Educacional e Metodologia de Ensino. Integrante do Grupo de Investigação “Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital”, ligado ao Laboratório de Psicologia e Educação da UFMG. Foi professora na Faculdade de Educação da UEMG. Professora e coordenadora da Unidade de Atendimento Psicopedagógico na Faculdade Pedro Leopoldo, Professora no curso de pós-graduação em Psicopedagogia da UNI-BH. Coordenadora do Curso de Psicologia na Faculdade Ciências da Vida, Sete Lagoas/MG E-mail: <vaninadias@gmail.com>.

Nádia Laguárdia de Lima – Professora adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMG. Pós-doutora em Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Doutora em Educação pela UFMG. Mestre em Educação pela UFMG. Graduada em Psicologia pela UFMG. Coautora de vários livros. Autora do livro: *A escrita virtual na adolescência: uma leitura psicanalítica* (Ed. UFMG, 2014. Coleção Humanitas). Membro do Lepsi Minas. Participante do OCA (Observatório da Criança e do Adolescente – UFMG). Coordenadora do grupo de investigação: “Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital” (UFMG). E-mail: <nadia.laguardia@gmail.com>.

A Educomunicação na formação e as Metodologias Ativas: caminhos possíveis de intervenção

Verônica Martins Cannatá
Lilian Bacich

Introdução

O Instituto Singularidades foi fundado em 2001, a partir das necessidades de formação de professores, gestores e profissionais do terceiro setor, e vem se consolidando como uma referência nacional para a formação inicial e continuada de professores e especialistas em educação por ter como meta a contribuição na formação em nível superior nas áreas prioritárias da educação¹. Os cursos de graduação, pós-graduação e extensão têm como características aulas que se embasam em práticas que possibilitam uma formação integral e conectada com as demandas da educação do século XXI.

1 Instituto Singularidades. Disponível em <www.institutosingularidades.edu.br> Acesso em 02.out.2018.

É nessa perspectiva que o curso de pós-graduação *Metodologias ativas para uma educação inovadora*² oferece aos cursistas a oportunidade de aprender a partir de vivências que englobam as metodologias ativas, refletindo sobre abordagens que valorizam o protagonismo do estudante.

Segundo a professora doutora Lilian Bacich, coordenadora pedagógica da pós, implementar metodologias ativas de forma integrada ao currículo

requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais como: o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que se distancia do modelo considerado tradicional; o papel formativo da avaliação, a organização do espaço, o papel da gestão e a influência da cultura escolar nesse processo. Um dos aspectos centrais a serem explorados nesse sentido é a contribuição das tecnologias digitais na valorização da criatividade, da colaboração, do pensamento crítico, da autoria e do protagonismo do estudante. (BACICH, 2018)

O curso foi organizado em uma metodologia singular que valoriza a homologia de processos em que na e pela prática são construídos, coletivamente, conhecimentos apoiados na interação e na formação de uma rede entre educadores com o intuito de inovar em suas salas de aula. Para isso, fazem parte do curso temas como Ensino Híbrido, Gamificação, Design thinking, Aprendizagem Baseada em projetos, Cidadania Digital, Educomunicação, entre outros, tendo como público-alvo profissionais das áreas de educação (professores, diretores, coordenadores, orientadores educacionais) com interesse em discutir sobre inovação em sala de aula.

A Educomunicação e os espaços dialógicos na sala de aula interdisciplinar

Foi a partir de reflexões sobre a avaliação, a reconfiguração dos espaços de aprendizagem, o papel da gestão e a influência da cultura escolar que, como parte integrante do curso, a disciplina *A Educomunicação e os espaços dialó-*

2 Metodologias ativas para uma educação inovadora. Disponível em <<http://dante.pro/cqxx4mz>> Acesso em 02.out.2018.

gicos na sala de aula interdisciplinar contextualizou a presença da mídia na sociedade contemporânea e a reflexão ética e cidadã nos processos midiáticos, abordando conceitos da Educomunicação na perspectiva de uma prática pedagógica que promove espaços para a leitura, para a análise crítica, para a produção, para o consumo da informação e para a intervenção no meio.

Partindo de uma análise sobre o conceito, a disciplina permitiu aos estudantes reconhecer como a educomunicação pode ser inserida na sala de aula em um contexto interdisciplinar, bem como planejar e mediar uma proposta educacional, como avaliar na perspectiva da educomunicação e, ainda, qual o papel da gestão e do professor num ecossistema educacional.

A parte prática da disciplina contemplou um planejamento participativo e interdisciplinar sobre o uso das mídias na educação, com a elaboração de sequências didáticas estruturadas na comunicação horizontal dialógica, bem como na produção autoral de conteúdos educativos, no uso criativo das tecnologias digitais, no desenvolvimento do protagonismo juvenil (sujeitos midiáticos ativos) e na gestão democrática e prática das mídias.

A questão disparadora da primeira aula foi *“O que é Educomunicação?”*, com um panorama da produção acadêmica do NCE-USP (Núcleo de Comunicação e Educação) e da ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação) como referência para a elaboração das respostas. Sobre os aportes teóricos, nessa aula, foram abordados os seguintes autores: Ismar Soares, “a educomunicação é um paradigma na interface comunicação/educação”; Jesús Martín-Barbero, “devido às diferentes mediações vivenciadas pelos receptores, diversificados serão os sentidos que as mensagens irão ganhar”; Claudemir Viana, “a epistemologia da educomunicação, da formação da consciência à educomunicação na América Latina de 1960 -2018”; Paulo Freire, “toda educação ou é comunicativa, ou não é educação. Toda comunicação ou é dialógica ou não é comunicação”.

Na parte prática da aula, os alunos criaram um fanzine digital utilizando o aplicativo Canva (<https://www.canva.com/>). A partir da livre criação, foram estimulados a responder à questão: o que o move a ser o profissional (ou o estudante)

que você é hoje? A produção dos alunos foi publicada no grupo fechado do Facebook para que os colegas pudessem curtir e comentar.

Na segunda aula, a questão disparadora foi *“Como a Educomunicação pode ser inserida na sala de aula interdisciplinar?”*, propondo uma reflexão sobre a abordagem educ comunicativa buscar uma convergência de ações em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações e das relações humanas. E para tal, apresentou-se aos alunos do curso a necessidade de apropriarem-se em metodologias ativas que oportunizem a aplicação prática da BNCC (www.basenacionalcomum.mec.gov.br) no conjunto das 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, em especial em Língua Portuguesa, que faz referência ao emprego, por exemplo, de gêneros digitais.

Sendo a Educomunicação um paradigma, e não uma proposta metodológica, vislumbraram-se, nessa aula, caminhos possíveis de intervenção no contexto escolar e, para além dele, a partir da aproximação de metodologias ativas que estão alinhadas aos princípios educ comunicativos. Soares ressalta que

não se emprega em educomunicação o conceito de intervenção no sentido de interdição, invasão, imposição ou interrupção, pelo contrário, o sentido é o da realização de atividades, da proposição de alternativas inovadoras, da mediação, da oferta de referências libertadoras, que usualmente, por diferentes motivos, não são vislumbradas pelos membros de uma comunidade (SOARES, 2011, p.49).

Para o autor, a educomunicação permite a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos; a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias; além do fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e o consequente exercício prático do direito universal à expressão.

Após o relato de prática da professora Verônica Cannatá, que faz a mediação das oficinas Dante Em Foco no Colégio Dante Alighieri, ao lado da jornalista Barbara Endo e dos educ comunicadores Adriano Leonel e Henrique Amaral, os alunos da pós vivenciaram atividades práticas que são ministradas aos alunos da educação básica:

- **Análise de mídia:** sugestão dada aos educadores como um treino da habilidade da leitura crítica do mundo a partir do que é noticiado pela mídia, pois muitas vezes é possível

perceber que, numa geração conectada, altamente ligada em infográficos e memes, não há a compreensão das relações entres os recursos gráficos e os elementos verbais [...]. Ao que parece, os alunos não relacionam a imagem com o texto: ou fazem apenas a leitura da imagem ou simplesmente a leitura do texto escrito, sem relacioná-los como conteúdos complementares. (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2012, p.17)

Além da formação de leitores críticos, a análise de mídia parte do princípio de que os estudantes não devem ser meros reprodutores de técnicas da comunicação, mas sim comunicadores de caráter reflexivo, que possam, além de questionar, formar e informar.



Imagem 1: Análise da abordagem da temática eleições nas capas das revistas Veja e Época.

- **Notícia impressa:** sugestão dada como um treino das habilidades de comunicação e de senso estético e repertório cultural, com as quais o estudantes da pós elaboraram capas de revista sobre qual será a matéria de capa em 2019.
- **Notícia de rádio:** a partir das capas criadas individualmente, em um segundo momento, organizados em grupos, os estudantes escreveram lau-

das de rádio, adaptando a notícia impressa para uma notícia radiofônica, e gravaram os podcasts utilizando seus smartphones.

- **Notícia para a TV:** a partir da campanha da emissora Rede Globo “O Brasil que eu quero” (<http://g1.globo.com/o-brasil-que-eu-quer/>), os estudantes foram convidados a repensar sobre o seu papel enquanto educadores e a gravar vídeos de até 1 minuto, a partir da afirmação “*O Brasil que eu quero ajudar a fazer*”, com objetivo de refletir sobre o fato de que, mais do reivindicar, é preciso ajudar a construir. Os vídeos foram publicado no AVA³ do curso.

Na terceira aula do curso, a questão disparadora foi “*Como planejar e mediar uma proposta educ comunicativa?*”, na qual reforçou-se a ideia de que, mais do que elaborar um planejamento criativo, considerando-se os princípios educ comunicativos, cabe ao professor uma mudança de atitude na sala de aula, um novo olhar, muito diálogo e uma gestão participativa. A fim de exemplificarem práticas educ comunicativas que contemplassem essas questões, os alunos tiveram contato com as práticas: *Rádio Tem Gato na Tuba, MOVA Brasil - Instituto Paulo Freire, Nas Ondas do Rádio, Imprensa Jovem, Imagens do povo - Agência Escola, Arte no Dique, Jovens em Comunicação, EduComunicação em Movimento, Focados book Histórias na Paulista*. Sobre planejar, Soares alerta que a educ comunicação deve ser vista

como um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2000, p.63-64)

Segundo as educ comunicadoras Maria Rehder e Paola Prandin (2018)⁴, ao implementar práticas educ comunicativas na escola e no seu entorno, é preciso:

3 Ambiente Virtual de Aprendizagem.

4 Conteúdo extraído do curso Gestão, Planejamento, Implementação e Avaliação de Projetos de Educomunicação. ABPEducom. Formadoras: Maria Rehder e Paola Prandini; 2018.

analisar a realidade social na qual a comunidade/grupo está inserido e identificar as necessidades e os desejos de mudança; compreender os processos histórico e social que deram origem à situação que se quer mudar e as relações institucionais, comunitárias e grupais que podem influenciar o desenvolvimento de um projeto; planejar uma intervenção, considerando as possibilidades e os limites de uma transformação.

Na parte prática da aula, utilizando o modelo de ensino híbrido rotação por estação, os estudantes elaboraram jornais impressos, conforme o roteiro abaixo da atividade “Qual é a notícia?”

Estação 1: A notícia (4 minutos)

- Organize os trechos da notícia recortada;
- Verifique com o seu grupo se o texto traz coesão para o leitor;
- Trechos em ordem, cole as tiras na página em branco;
- No final do texto cole a fonte;
- Ao lado do texto, cole as duas fotos.

Estação 2: A legenda (3 minutos)

- Leia a notícia;
- Analise as imagens e a relação com o texto;
- Escreva as legendas;
- Atenção: as legendas devem ser informativas e não simplesmente descritivas.

Estação 3: A manchete (2 minutos)

- Leia a notícia;
- Analise as fotos e as legendas;
- Crie o título da notícia.

Estação 4: O jornal (2 minutos)

- Leia a notícia;

- Crie um nome para o jornal;
- Abaixo do nome do jornal coloque a data e local

Estação 5: A publicidade (2 minutos)

- Crie um anúncio publicitário em qualquer lugar da página

Estação 6: A diagramação (2 minutos)

- Analise o design da página do grupo
- Usando canetinhas, faça interferências para valorizar a diagramação

Estação 7: O retorno (30 segundos)

- Retorne para a página em que iniciou a produção, na estação 1

Estação 8: O registro (2 minutos)

- Faça uma *selfie* com os editores do seu jornal, aparecendo a produção do grupo
- Publique a foto no Facebook, dentro do grupo Pós-Graduação em Metodologias Ativas - Turma 1, com as #EducomunicacaoSingularidades #Sou-Educador

Inserir diversos recursos e alternar os modelos de reconfiguração dos espaços na sala de aula tem o objetivo de possibilitar o multiletramento midiático, pois a prática da leitura de mundo não se dá de maneira isolada, devendo antes ser enriquecida com materiais complementares ao texto impresso. No entanto, cabe à escola encontrar meios, pois

é necessário pensar em novos letramentos, que, entretanto, incluem todos os tipos de mídia, inclusive o “velho” jornal impresso. Hoje, não basta que o aluno seja alfabetizado; ele tem que estar preparado para deparar-se com qualquer tipo de mensagem e saber dar tratamento e interpretação adequados a cada um. (CAPRINO; PESSONI; APARÍCIO, 2012, p.18)

Na quarta aula do curso, a questão disparadora foi “*Como planejar e mediar uma proposta educ comunicativa?*”, na qual se abordou por meio de quais as-

pectos a educomunicação possibilita ao professor um olhar diferenciado sobre a avaliação: ter uma comunicação horizontal dialógica (professor-aluno, aluno-aluno); ter uma avaliação personalizada; dar o espaço para o "o que queremos avaliar?", para o "tente outra vez" e para o "vamos fazer de outra forma?"; considerar que ela não é o produto, mas sim o processo, e que avaliar é algo que se constrói com todos os envolvidos na proposta educ comunicativa. Para Soares, a prática educ comunicativa

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).

Na última aula do curso, a questão disparadora foi *“Qual o papel da gestão e do professor num ecossistema educ comunicativo?”*, em que, finalizando as atividades pedagógicas, no dia 3 de setembro de 2018, os alunos apresentaram como produto final do curso propostas de práticas educ comunicativas a partir da agenda global 2030, da ONU, sob o título de *“17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”* (ODS)⁵.

Os trabalhos voltaram-se para os temas: *Economia Solidária no Zilda* (ODS 1); *É plantando que se come* (ODS 2); *Saúde e bem-estar* (ODS 3); *Saúde Pública e Fake News* (ODS 4); *Igualdade de Gênero* (ODS 5); *Biodigestão escolar e local. É possível?* (ODS 7); *Desigualdades no urbano* (ODS 10); *LIXO: De onde vem? Para onde vai?* (ODS 12) *Canudos plásticos: para quê?* (ODS 14); *Desmatamento: um problema de todos nós* (ODS 15).

Com objetivo de exemplificar o papel da gestão e do professor num ecossistema educ comunicativo, nesta última aula, os alunos Danilo Barbosa Amorim e Nataly Geovanna de Jesus Mendes do CÉU EMEF Casa Blanca, ao lado da aluna Bianca Boya Barcellos, do Colégio do Dante Alighieri, apresentaram a

5 Saiba mais sobre as ODS acessando: <<http://dante.pro/u79yemq>>

linha do tempo do projeto pedagógico Educom.geraçãocidadã, que teve seu início em 2016.

O Educom.GeraçãoCidadã é uma proposta educ comunicativa interinstitucional nascida em 2016. As temáticas que norteiam as ações são pensadas anualmente, levando em conta o repertório dos alunos. Articulado pela ABPEducom, e impulsionado por todas as instituições envolvidas, o projeto envolve hoje ações colaborativas entre educadores e alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O Colégio Dante Alighieri é uma instituição de ensino da rede particular, já o CEU EMEF Casa Blanca é uma instituição da rede pública ligada à Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo e à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Os alunos participantes integram, respectivamente, as oficinas Dante Em Foco e o programa Imprensa Jovem, do Núcleo de Educomunicação da SME, que tem como referências a implantação de Políticas Públicas Educ comunicativas.

Na sequência da fala dos alunos, os respectivos professores das instituições, Lucilene Varandas e Adriano Leonel, juntamente com aluna de licenciatura da ECA USP, Andressa Caprecci, abordaram os desdobramentos do projeto em sua trajetória. Encerrando a apresentação do grupo, o professor Ismar Soares contextualizou a metodologia envolvida no projeto interinstitucional, apresentando a Educomunicação como um caminho para colaborar com professores e alunos na implantação da BNCC, no que diz respeito tanto às competências gerais quanto àquelas que se referem à Área de Linguagens.

A cobertura da apresentação do Educom.geraçãocidadã no Instituto Singularidades feita por Naira Rivelli Martins, da Imprensa Jovem, e Marina Raniere Gomes Silva, da Dante em Foco, está disponível no link <<http://dante.pro/7rxspcp>>.

A disciplina *A Educomunicação e os espaços dialógicos na sala de aula interdisciplinar*, ministrada nos dias 6, 13, 20 e 27 de agosto e 3 de setembro de 2018, pautou-se pelos objetivos de **conceituar**, **contextualizar**, **vivenciar**, **compreender** e **planejar** uma aula interdisciplinar com práticas educ comunicativas, assim como descreve a *timeline* da disciplina compartilhada com os alunos da pós no encerramento do curso:

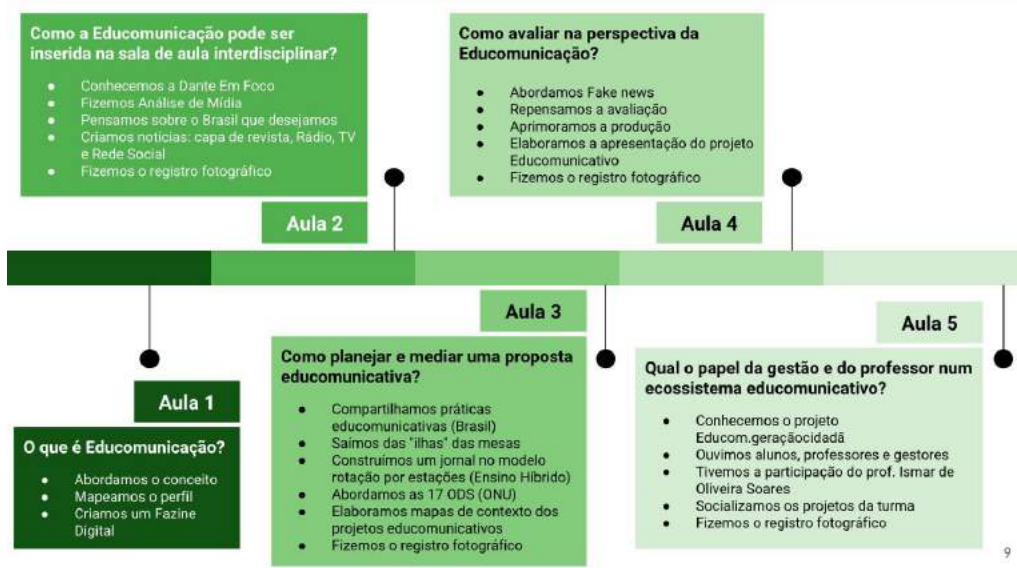


Imagem 11: Timeline descritiva das aulas

De acordo com o plano de curso, contou com um ambiente no Moodle, onde os referenciais teóricos e metodológicos foram disponibilizados para leitura. Para a professora Verônica Cannatá – que é associada à ABPEducom – o objetivo principal do curso foi disseminar a Educomunicação como um paradigma contemporâneo, um caminho possível e transformador: “Sendo a Educomunicação um paradigma, é possível, em sala de aula, inserir outras metodologias ativas desde que estejam alinhadas aos princípios educucomunicativos, pois assim a conduzo na minha prática docente.”

Pensando na gestão democrática das aulas a fim de contribuir para uma melhor circulação das informações, para a democratização do conhecimento, bem como para o estabelecimento de uma relação dialógica, os alunos preencheram um formulário (<https://goo.gl/forms/3axGL1AXziyiYgop1>) de forma anônima, cujas respostas foram utilizadas pela professora para melhorar a prática em sala de aula.

Na proposta das metodologias ativas, o aluno deve estar no centro processo do processo, resignificando o “ser”, o “fazer” e o “estar” em sala de aula. Os gráficos a seguir trazem a análise dos alunos sobre a relevância do conteúdo

abordado na disciplina, sobre a participação em sala de aula e, ainda, sobre como o aluno avalia a sua produção na(s) aula(s):



Gráfico 1: Avaliação sobre a relevância do conteúdo abordado em sala de aula.

Como você avalia a sua participação na aula?

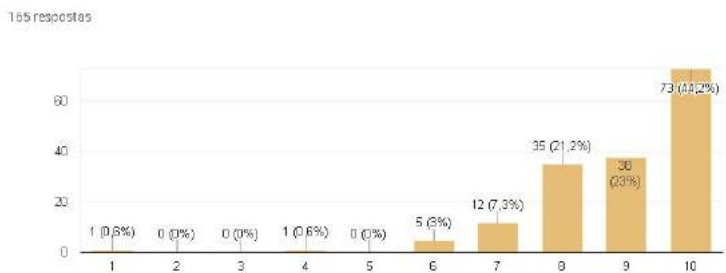


Gráfico 2: Autoavaliação sobre a participação na de aula.

Como você avalia a sua produção na aula?

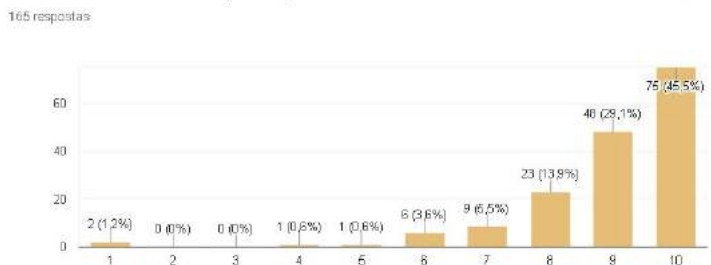


Gráfico 3: Autoavaliação sobre a produção em sala de aula.

Em relação à pergunta aberta “*Gostaria de deixar algum comentário?*”, a seguir uma breve amostragem de algumas respostas:

“Pensar assuntos atuais e intervenções possíveis estimula ainda mais o trabalho em sala de aula. Saio sempre angustiada para interferir de alguma forma com meus alunos.”

“Esse módulo foi bem inspirador e ampliador de ideias. Todos os projetos que já realizamos em nossas escolas, quando trabalhados sob o prisma educ comunicativo, ganham potência, escala e mais significado. Agradecido e que nossos caminhos voltem a se cruzar num futuro breve...”

“Aprendi muitas coisas e achei muito relevante! Vou me aprofundar no assunto e trabalhar a educomunicação na formação de professores! Penso que o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia devem ser trabalhados em todos os níveis, inclusive no superior. Vamos precisar de ajuda. Espero poder contar com seu apoio. Muito obrigada por tudo! Foi incrível!”

“O módulo foi de extrema relevância para a minha prática em sala de aula. Pude perceber que há necessidade do aluno ter senso crítico em relação aos conteúdos aprendidos nas diversas competências do curso, mas também dele perceber a necessidade de incorporar e avaliar o que é produzido e divulgado pela mídia na sua prática profissional e pessoal. As aulas foram inspiradoras e já implantei uma ação educ comunicativa feita exclusivamente pelos alunos.”

Considerações finais

Abordar a Educomunicação na sala de aula é refletir sobre a necessidade da inclusão da discussão desse paradigma contemporâneo nos cursos de base e nas licenciaturas, bem como na formação continuada da docência. É um exemplo de como é possível educar para e pelos meios de comunicação. É incentivar, a partir da produção midiática, o protagonismo infantojuvenil. É resguardar a liberdade de expressão e os direitos humanos. É dar espaço para o diálogo aberto e franco como uma metodologia de aprendizagem e de convivência. É

estabelecer uma relação dialógica que vai além da tecnologia escolhida e dos recursos disponíveis.

A Educomunicação na sala de aula fundamenta-se em questões motivadoras no que tange ao universo midiático e sugere ao educador escolhas pedagógicas por uma forma de convívio mais humano, proporcionando o envolvimento interdisciplinar em paralelo com o fortalecimento dos espaços de convivência e com a gestão democrática dos processos de comunicação.

Referências

ABPEducom (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação). *E-books sobre Educomunicação*. Disponível em <<http://dante.pro/f4b2cjr>> Acesso 19 mai. 2018.

CAPRINO, Mônica Pegurer; PESSONI, Arquimedes; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. *Mídia e Educação: a necessidade do Multiletramento*. Disponível em <<https://goo.gl/dB464m>>. Acesso em 27 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo, Contexto, 2014: CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson;

COSTA, Cristina. Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo, Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira; PRÓSPERO, Daniele. *Manuais de Educomunicação*: subsídios das organizações sociais e da política pública. Disponível em: <<http://dante.pro/6h978n3>> Acesso em: 21 jun. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A Educomunicação a serviço de um Plano de Educação para os Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://goo.gl/LoUg4V>>. Acesso em 13 abr. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação e Educação Midiática*: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. Disponível em: <<http://dante.pro/hzb7wwd>>. Acesso em 11 jul. 2017.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de Mediações*. Disponível em <<http://dante.pro/f36z2pq>> Acesso 19 mai. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Mas, afinal, o que é educomunicação?* Disponível em: <<https://goo.gl/eNr5AU>>. Acesso em 12 set. 2017.

VIANA, Claudemir E. Lago. *O Processo Educomunicacional: A Mídia na Escola*. Disponível em <<http://dante.pro/yfx2uav>> Acesso 19 mai. 2018.

Sobre as autoras

Verônica Martins Cannatá - Coordenadora-assistente e professora de Tecnologia Educacional no Colégio Dante Alighieri. Professora do curso de pós-graduação do Instituto Singularidades. Membro da ABPEducom. Mestre em Educação (UMESP). Pós-graduada em Sistema de Informação (FSA). Licenciada e bacharel em Ciências Sociais (FSA).

Lilian Bacich - Coordenadora do curso de pós-graduação em Metodologias ativas do Instituto Singularidades. Doutora em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano (USP). Mestre em Educação (PUC SP). Pedagoga (USP) e Bióloga (Mackenzie).

Competência midiática e os desafios para a formação profissional

Eliana Nagamini

Introdução

Na Educação Profissional, formar profissionais qualificados para os diversos setores produtivos é um grande desafio principalmente no contexto atual pois, além do conhecimento específico sobre a área, é preciso também desenvolver autonomia para inovar e compreender de que maneira as tecnologias impactam as atividades laborais. Ou seja, preparar profissionais em cenários movidos pela liquidez (BAUMAN, 2001), cujas relações pessoais e interpessoais se conectam nas redes (CASTELLS, 2001) é, sem dúvida, um caminho que a escola, em todos os níveis, terá de percorrer principalmente para acompanhar os avanços tecnológicos e mergulhar na complexidade e nas incertezas do mundo contemporâneo (MORIN, 2002).

Nesse contexto, o Curso Superior de Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado (AES), da Fatec São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), forma profissionais capazes de desenvolver

processos organizacionais, assessorar setores e organizar fluxos informacionais, utilizando as novas tecnologias.

Criado pelo Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo¹ iniciou, em 1970, com cursos na área de Construção Civil e Mecânica. Três anos depois foi denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em homenagem a Antonio Francisco de Paula Souza². Em 1976, com a criação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), o Centro Paula Souza – como é mais conhecido – passa a ser uma autarquia de regime especial, vinculado à universidade. A missão do Centro Paula Souza é “promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.”³

Em 1991, foi criado o Curso Superior de Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado, que integra o eixo tecnológico Gestão e Negócios. Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia⁴, do MEC, o profissional de Secretariado

Planeja e organiza os serviços de secretaria. Assessora executivos, diretores e suas respectivas equipes de forma a otimizar os processos. Executa atividades de eventos, serviços protocolares, viagens, relações com clientes e fornecedores. Redige textos técnicos. Gerencia informações. Coordena as pessoas que fazem parte de sua equipe. Auxilia na contratação de serviço de terceiros. Acompanha contratos de serviços e o cumprimento dos prazos de execução das atividades. Levanta informações de mercado

-
- 1 Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>. Último acesso em setembro de 2018.
 - 2 Engenheiro e professor, Paula Souza fundou a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP); projetou obras e estradas de ferro.
 - 3 Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Último acesso em set/ 2018.
 - 4 O Catálogo Nacional Curso Superior de Tecnologia é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação; com a finalidade de fortalecer os cursos tecnológicos de nível superior, a concepção da atuação do perfil do profissional é revisto a partir de especialistas, de instituições de ensino superior e consulta pública.

para tomadas de decisão. Controla arquivos e informações. Supervisiona a execução das decisões. Realiza a comunicação interna e externa. Decide sobre a rotina do departamento em que opera. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação. (MEC, 2016, p.49)

O desafio para a formação de bons profissionais de secretariado vincula-se ao contexto corporativo e às mudanças no universo do trabalho, em que as ocupações cada vez mais adquirem contornos imprevisíveis.

O século XXI será marcado por mudanças em todos os setores, principalmente no produtivo, seja pela presença de novas tecnologias de comunicação e de informação, seja por questões de desenvolvimento sustentável, seja por transformações políticas e econômicas, exigindo do profissional reinventar-se constantemente, isto é, “a atividade produtiva passa a depender de conhecimentos, e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade” (SILVA e CUNHA, 2002, p.77).

A quarta revolução⁵ industrial exigirá novos profissionais para atender demandas cada vez mais tecnológicas e automatizadas. Segundo Peterossi, é imprescindível refletirmos sobre a Educação Profissional nos vários níveis de formação técnica e tecnológica, para compreender e atender as demandas de um mercado produtivo exigente e competitivo, pois

a intensificação do tempo de trabalho, as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. (2014, p.6)

5 O avanço da técnica e da tecnologia determinou as transformações nos processos produtivos, com a máquina a vapor e as ferrovias, em meados do Séc. XVIII (1ª Revolução Industrial), a eletricidade e o conceito de linha montagem, no final do Séc. XIX (2ª Revolução Industrial), o computador, nos anos 60 do Séc. XX (3ª Revolução Industrial); a 4ª Revolução Industrial, no final do Séc. XX e início do Séc. XXI caminha com a inteligência artificial, robótica, internet das coisas, veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, armazenamento de energia (SCHWAB, 2016).

Schwab (2016) afirma que o secretariado é uma das profissões propensas à automação. Não é à toa que esse profissional, imerso nas relações cotidianas pessoais e laborais mediadas pelo tempo acelerado, encontra na Home Office⁶ novas rotas de trabalho articuladas entre os espaços físico e virtual, e opera uma espécie de terceirização com a criação de Pool de secretárias⁷ para atender executivos de várias empresas.

Nesse contexto, Silva e Cunha afirmam que

A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal; as competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. (2002, p.77).

A preocupação com a formação do profissional de secretariado condizente com as exigências do mercado é natural, porém, não podemos reduzir o processo pedagógico somente para o trabalho; a formação universitária ultrapassa a mera qualificação profissional, por isso concordamos com Saldanha (2005) pois

O processo de formação do profissional de Secretariado Executivo deveria partir de uma perspectiva de educação crítica e transformadora, não se tornando a instituição de ensino meramente uma reprodutora dos padrões do mercado, sujeitando-se de forma nada crítica às demandas do mercado. Isso nos remeteria a uma concepção sócio-histórica do profissional que desejamos formar.” (p.10)

Além disso, como defendem Barbosa e Moura,

mesmo que o sistema educacional forme indivíduos tecnicamente muito bem preparados, é indispensável que eles sejam capazes de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo, tais como: conduta ética, capacidade de

6 O trabalho pode ser realizado remotamente, em qualquer lugar fora da empresa.

7 Pool de secretárias é grupo constituído apenas por secretárias para trabalhar em equipe, atendendo executivos de diferentes empresas. Disponível em: <http://www.portaldasecretaria.com.br/pool-de-secretarias/>

iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros (2013, p 52).

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é analisar em que medida ações educacionais viabilizam o desenvolvimento da competência midiática na formação de jovens, isto é, a relação entre os modos de recepção e de produção de textos midiáticos que corrobora tanto para percepção crítica dos meios, como das organizações empresariais. Nosso objeto de análise será a prática pedagógica proposta no segundo semestre da disciplina Língua Portuguesa do curso de AES; projetamos como resultado a apropriação da linguagem jornalística empresarial a partir da elaboração de revistas/jornais, construindo um caminho para a “alfabetização midiática” (OROZCO, 2014).

Prática pedagógica e ação educacional

Tem-se discutido as escolhas metodológicas no processo pedagógico dos vários níveis de ensino. Na Educação Profissional, do ensino superior, as demandas do mercado de trabalho impõem um determinado perfil de profissional: se para o trabalho requisita-se um empreendedor, na vida cotidiana ele é protagonista.

Apoiar-se na perspectiva de Paulo Freire (1997) certamente trará subsídios para enfrentar esse novo contexto, pois a aprendizagem significativa resulta da participação ativa do aluno no processo pedagógico. Para isso, as escolhas metodológicas devem estar alinhadas a aspectos políticos pedagógicos adotados pelas instituições, a fim de compor coerência com o perfil do profissional que se pretende formar. Desse modo, concordamos com Moran, pois

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (2015, p. 17).

E, além disso, seguir as indicações dos quatro pilares da educação, isto é, o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver e a conviver e o aprender a ser (UNESCO, 2010), exige postura aberta dos docentes e constantes questionamentos sobre estratégias aplicadas em sala de aula. As metodologias ativas apontam um caminho pertinente para a participação efetiva dos alunos. Segundo Leite,

Aprendizagem Ativa, em oposição à aprendizagem passiva, bancária, baseada na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais ativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento (2018, p.584).

Coloca-se o aluno na posição de protagonista na medida em que ele interage com o conteúdo buscando – de forma mais autônoma – respostas para os questionamentos, tendo o professor apenas como mediador para estimular a reflexão e a criticidade, já que

O protagonismo do aluno o provoca a fazer as coisas, a colocar seu conhecimento em ação, a construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que está realizando, provoca-o a pensar, a desenvolver estratégias cognitivas, a conceituar o que faz, não apenas como uma reprodução, mas com capacidade crítica e reflexiva sobre sua ação, de modo a apresentar feedbacks, interagindo com o professor e colegas, além de explorar atitudes e valores sociais e pessoais (LEITE, 2018, 590).

Para docentes, acostumados com modelos tradicionais de ensino é um grande desafio a ser enfrentado, principalmente na Educação Profissional, como nos indicam Barbosa e Moura, tendo em vista que

a EPT requer uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e que gere habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo. (2013, p.52)

É importante considerar que a presença das novas tecnologias nas várias tarefas cotidianas tem nos obrigado a estar conectados às redes sociais, operando

outras formas de interação mediadas por sistemas comunicacionais digitais. Por isso, nosso desafio tem dupla configuração, isto é, desenvolver um processo de ensino que forme profissionais aptos a exercer atividades laborais e que estejam preparados para enfrentar as transformações provocadas pelas tecnologias. Nesse sentido, ações educacionais, alinhadas às metodologias ativas, podem tornar a aprendizagem mais significativa e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento da competência midiática.

A Educomunicação trata das relações e mediações na interface Comunicação e Educação e aponta de que maneira os processos educacionais nos permitem construir um ecossistema comunicativo nos ambientes escolares. Para Aguded (2016), a Educomunicação tem um papel relevante no contexto do mundo globalizado, cujas tecnologias redimensionam os intercâmbios culturais e sociais, ou seja, significa reconhecer que “no existe educación sin comunicación, ni tampoco se comprende una comunicación eficaz que no trate de ‘educar’ al receptor del mensaje” (Aguded, 2017, p.55). A competência midiática, nesse sentido, desenvolve consciência crítica e incentiva a participação ativa dos alunos para compreender processos comunicacionais.

Para Soares, a Educomunicação, enquanto “lugar de negociações, de chegadas e partidas” (2016, p.45), sustenta-se no conceito de “ação integradora” em cujos territórios prevalece o diálogo, os intercâmbios, para a constituição de um ecossistema comunicativo nos espaços escolares. As pesquisas do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE/USP) indicaram oito eixos no “agir educacional”. São eles: 1) a gestão da comunicação no espaço educativo; 2) impacto da mídia no cotidiano dos alunos; 3) a presença das tecnologias no espaço escolar; 4) a comunicação nos modos de ensinar; 5) a presença de diferentes formas de expressão estética e artística; 6) a mídia como produtora e o interesse dos meios de comunicação sobre a educação; 7) a educação ambiental; 8) as pesquisas sobre a interface Comunicação e Educação. Esses eixos fornecem subsídios para analisar a atividade proposta no curso de AES.

Ademais, as diferentes formas de mediação na sala de aula são indicativas de práticas pedagógicas educacionais, haja vista que, segundo Citelli e Orofino,

o discurso da sala de aula deve reconhecer-se não apenas como instância mediadora entre docente e discente, tradição propedêutica e demandas provocadas pelas presentes formas de construção do conhecimento, mas, também, como sendo cruzado por miríades de outras tantas mediações, na sua multiplicidade constituidora de campos de sentidos: internet, redes sociais, televisão, rádio etc (2014, p.9).

O modelo da Mediação Múltipla, de acordo com Orozco Gómez (2014), compreende um “jogo de mediações”, cujo “resultado será a apropriação e subsequentes apropriações de sentido por parte dos participantes na comunicação” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 28). Para o autor, a “condição comunicacional” aponta a centralidade da comunicação como fator essencial para compreendermos as interações, em que os participantes dos processos comunicacionais deixam de ser meros receptores, para tornarem-se prosumidores.

Essa condição comunicacional é mediada por dimensões, próprias dos meios midiáticos, como nos indica Orozco (2014): a tecnológica, a discursivo-linguística, a midiática, a institucional e a estética. No processo de recepção e de produção, essas dimensões entrecruzam-se, resultando não somente no desenvolvimento da competência midiática, mas também incentivando a participação, a colaboração e a livre expressão dos participantes para criar de um ecossistema comunicativo (SOARES, 2011).

Competência midiática: recepção e produção

A proposta para elaboração de revista/jornal empresarial é um trabalho colaborativo cuja proposta incentiva a autonomia, a criatividade e a inovação. No segundo semestre do curso de AES, o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa contempla gêneros textuais do setor administrativo, como declaração, requerimento, ata, etc. Não se trata, no entanto, de mero reconhecimento de estruturas textuais e registro linguístico, mas principalmente da função social desses documentos, como “dar conhecimento de algo a alguém” (MEDEIROS e TOMASI, 2017, p.253) por meio de aviso, comunicado, etc; “pedir, solicitar” (MEDEIROS e TOMASI, 2017, p.253) em requerimento ou solicitação. Segundo Medeiros e Tomasi (2017), o gênero administrativo, como forma de ação social,

constitui-se no compartilhamento de mensagens que visam a uma ação ou resposta, isto é,

Percebemos a relação entre um texto e as suas conseqüências, quando o consideramos como um **ato de fala**. Um **ato de fala** é constituído por palavras que, faladas ou escritas em condições apropriadas e de acordo com convenções estabelecidas, constituem o desempenho de uma ação (MEDEIROS e TOMASI, 2017, p.247).

Compreendemos que não é função prioritária do profissional de secretariado elaborar revistas ou jornais, porém reconhecemos que a apropriação da linguagem jornalística levará o aluno a desenvolver a competência midiática. Com essa perspectiva, propomos aos alunos a elaboração de um jornal ou revista⁸ direcionada para os profissionais da área de secretariado.

No primeiro semestre de 2018⁹, a estratégia resultou na elaboração de 6 revistas empresariais: “A executiva”, “O InfoSec”, “Le Secrétaire”, “Profeta Empresarial”, “Prosecnews”, “Secretariando”.

Dois orientações norteiam a atividade: a primeira é que tudo deve ser elaborado por eles, isto é, os artigos, reportagens, entrevistas, fotos, propaganda, etc; não está em jogo a qualidade gráfica, mas sim a maneira como eles operam as várias linguagens utilizadas para compor as revistas, por isso com o tempo as versões impressas foram substituídas pela versão digital, a fim de facilitar – e também baratear – a edição; a segunda orientação era a elaboração de um artigo que trouxesse reflexões sobre o curso de AES, a partir de pesquisa de campo realizada com alunos de outros cursos dentro da Fatec SP.

As dimensões no processo interativo

A dimensão tecnológica - aspectos técnicos dos meios-, favoreceu o trabalho colaborativo, pois nem todos possuem as mesmas habilidades. Em todos os

8 É importante ressaltar que as diferenças entre as características do jornal e da revista, hoje, são muito pequenas em virtude do meio digital.

9 A estratégia tem sofrido modificações a cada turma a partir das avaliações e sugestões dos alunos.

grupos foram distribuídas as tarefas, ou melhor, as funções de cada integrante da equipe (redator, colunista, modelo, design, etc) especificado nas revistas. O uso do celular foi essencial para registrar imagens de lugares e dos profissionais entrevistados, com destaque para a foto da capa da revista “Le Secrétaire”, e utilizaram programas simples como Word para formatar a revista.

Na dimensão discursivo-linguística (articulação entre a linguagem verbal e não verbal), observamos a apropriação da linguagem jornalística, adequada para o gênero. As temáticas abordadas, além de revelar preocupações inerentes à profissão, também favoreceram a interação dentro da instituição, com os demais cursos (Edifícios, Mecânica, Soldagem, Gestão de Turismo, entre outros).

Os destaques das revistas foram:

1) A executiva: “Pesquisa: a visão dos alunos sobre o secretariado”; “Entrevista: Luciana Navarro”; “Artigo de opinião: a Greve dos caminhoneiros e a questão dos transportes no Brasil”.

2) O InfoSec: “O que é Secretariado?” ; “Quais as atribuições ao cargo, o que é necessário para ser um profissional de secretariado, onde estudar e qual a média salarial”; “A Internacionalização do Secretariado”; “Seção Saúde com dicas para uma alimentação saudável”; “Ausência, Área de Atuação e Rotina do Tecnólogo em Secretariado”.

3) Prosecnews. A revista digital do secretariado: “Em um espaço tipicamente feminino, os homens começam a mostrar que eles também dão conta do recado. Veja uma reportagem especial sobre os desafios dos homens neste mercado”; “Prepare-se para o maior evento profissional da área de secretariado do Brasil! Conasec 2018”; “Confira 3 entrevistas incríveis sobre o secretariado e como se preparar para as mudanças do mercado”; “ Saiba como identificar uma situação de assédio moral”; “Você já ouviu falar em Marketing Pessoal? Confira nossas dicas!”

4) Secretariando: “O que pensam e sabem a nosso respeito? Pesquisa revela o que alunos da Fatec pensam sobre o SECRETARIADO”; “O que grandes profissionais de Secretariado tema a nos ensinar? Aline Angusso, Eduardo Ribeiro e Cláudia Schaffer, confira entrevistas feita com esses profissionais” sobre

início de carreira, desafios e muito mais”; “Não consegue estágio? Podemos te ajudar!”

5) Le Secrétaire: “Quem será a secretária do futuro? Com a evolução desenfreada da tecnologia, onde o profissional de secretariado se encaixa? E como se manter antenado no futuro?”; “Dica: Veja quais os cuidados tomar na hora de programar uma viagem”; “Intersec e ePrOsec. Conheça os eventos realizados por alunos do Curso de Secretariado da FATEC/SP”.

6) Profeta Empresarial. A magia dos negócios: “Trabalho no Metrô”; “Entrevistas sobre o ontem e o hoje”; “Açaí na econômica: faz mágica?”; “Pesquisa sobre o curso de AES da Fatec”; “Dicas do Mago”.

O nome das revistas, bem como a linha editorial, retratam as projeções e preocupações dos sujeitos produtores das revistas. Em “A executiva” o foco está nas orientações sobre comportamento e cuidados com aparência (vestuário, maquiagem, etc); além das preocupações com acontecimentos que afetam os vários setores produtivos, como a greve dos caminhoneiros. O InfoSec, Secretariado, Proseccnews, Le Secrétaire trazem textos sobre o futuro da profissão diante das transformações tecnológicas, principalmente com a Quarta Revolução Industrial. Em todas as revistas observa-se a articulação entre as imagens – fotografias tiradas com celular – e os textos verbais como, por exemplo, as entrevistas com profissionais da área.

É importante ressaltar que a revista Proseccnews destaca a presença masculina na área de secretariado, já que as mulheres são a grande maioria a ocupar cargos de secretária; trata-se de importante reflexão por abrir espaço ao debate sobre questões de gêneros e o mercado de trabalho.

A escolha do título da revista em francês: Le Secrétaire justifica-se pelo contato desses alunos com a língua estrangeira no curso de AES. Já a revista Profeta Empresarial mostra, de forma criativa, a presença do secretariado nas organizações e o papel relevante para o funcionamento e desenvolvimento do trabalho empresarial no contexto atual.

Na dimensão midiática, isto é, sobre o funcionamento específico de cada meio, a escolha do formato de revista já é um indicativo da percepção sobre aspectos que caracterizam o suporte. Os grupos optaram pelo formato de revista por

entenderem que seria mais adequado para compor as reportagens voltadas para as temáticas selecionadas, sem adotar notícias de acontecimentos diários e efêmeros, como em jornais. Processos de recepção e, posteriormente, de produção revelam a apropriação do gênero e de seus subgêneros, expressos nas diferentes matérias elaboradas e que atravessa a dimensão estética (construção de um estilo, de uma identidade comunicacional, relacionada à cultura e à arte).

Nessa perspectiva, podemos dizer que os “contratos de recepção” (OROZCO GÓMEZ, 2014) apontam caminhos para a produção em que se revelam os “repertórios culturais” (idem, 2014) de cada grupo; não é à toa que a concepção gráfica, na dimensão estética, revelou elementos de identidade dos produtores das revistas: em que cinco das seis revistas construíram esteticamente a imagem do profissional do secretariado no meio corporativo, isto é, homens e mulher trajando roupas clássicas, para representar o corpo na rotina laboral. Somente a revista Profeta Empresarial foge do padrão, ainda que as matérias desenvolvidas estejam de acordo com a temática relacionada ao secretariado, a concepção das imagens algumas vezes aproximam-se do ficcional, relacionando o mundo empresarial ao mundo mágico, e, nesse sentido, mesclando a realidade e o encantamento.

A dimensão institucional permeia todas as etapas de elaboração da atividade, pois está presente na disciplina de Língua Portuguesa; é no espaço institucional que se efetiva o “jogo de mediações”, a partir da “condição comunicacional” (OROZCO GÓMEZ, 2014).

Algumas considerações

Vale dizer que as dimensões se entrecruzam na atividade. A dimensão tecnológica aciona o conhecimento dos alunos sobre os aparatos técnicos (celulares, programas de editor de textos), que por sua vez determina a composição estética (dimensão estética) porque depende da capacidade de manipular os aparelhos tecnológicos (dimensão tecnológica). Toda dinâmica dos textos em sua articulação verbal/visual (dimensão discursivo-linguístico) está relacionada à percepção do suporte midiático, decorrente do “contrato de recepção” e apropriação da linguagem midiática (dimensão midiática); todo processo está

inserido no ambiente de sala de aula, regido por um plano de ensino, em que circulam as revistas (dimensão institucional). E, neste caso, com as revistas empresariais produzidas pelos alunos que revelam “contratos de recepção” e “repertórios culturais” (OROZCO, 2014) de abordagem laboral-profissional.

Reconhecemos cinco eixos, dos oito apontados pelo NCE/USP (SOARES, 2017): a criação de um ecossistema comunicacional para nortear a gestão da sala de aula; as diferentes formas de apreensão de revistas empresariais pelos alunos; o uso de tecnologias para a produção das revistas; processo de ensino a partir da linguagem midiática; as diferentes formas de expressão estética e artística para compor a revista.

Ademais, a atividade, enquanto ação educomunicativa, caracterizou-se pelo protagonismo dos alunos, na medida em que eles construíram um caminho para compreender desafios do mercado de trabalho e revelaram suas projeções por meio das representações desse profissional, expressas nas revistas em diferentes formas de expressão estética e artística.

Podemos dizer que a elaboração da revista é uma prática pedagógica relevante para desenvolver a competência midiática, ao permitir a reflexão sobre vários aspectos que envolvem o profissional de secretariado.

Mas, apesar dos resultados positivos, conforme avaliação dos alunos¹⁰ (“estimula a criatividade”/A1; “desenvolvimento da escrita”/A2; “foi muito divertido produzir as fotos”/A3), é importante termos uma visão crítica sobre o processo pedagógico. Ainda necessitamos de atitude interdisciplinar para compor esta atividade, como foi proposto por um dos alunos (“poderia ter um acordo com outros professores, unir atividades para conseguirmos apresentar um produto de qualidade superior”/A4) . É nessa direção – enfrentando as incertezas (Morin, 2002) - que vamos propor a atividade nos próximos semestres.

10 Das 25 avaliações apresentadas, transcrevo apenas algumas.

Referências

AGUADED, José Ignácio e GARCIA-RUIZ, Rosa. Comunicación y Educación: caminos integrados para um mundo em transformación. In: KUNSCH, Margarida e FÍGARO, Roseli (orgs). *Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação*. São Paulo: Intercom, 2017.

BARBOSA, Eduardo Fernandes e MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. In: *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CITELLI, Adilson e OROFINO, Maria Isabel. “Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1097.

LEITE, Bruno Silva. “Aprendizagem tecnológica Ativa”. In: *Revista Internacional de Ensino Superior*. Campinas, São Paulo, v. 4, n.3, pp.580-609, set/dez 2018.

MEDEIROS, João Bosco e TOMASI, Carolina. *Como escrever textos. Gêneros e sequências textuais*. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II, PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PETEROSI, Helena Gemignani. Gestão e desenvolvimento da formação tecnológica: formação de jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável. In: PETEROSI, Helena Gemignani. *Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo : Ceeteps, 2014.

SILVA, Edna Lúcia e CUNHA, Miriam Vieira da Cunha .A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas In: *Ci. Inf.*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>

SALDANHA, Luis Claudio Dallier. O mercado de trabalho e a formação do profissional de secretariado executivo. In: *Revista expectativa. Secretariado. Gestão Comunicação*. V.4, n.4, UNIOESTE/ Paraná, 2005. Disponível:<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/407/320>

SCHWAB, Klaus. *A quarta revolução industrial*. Trad Daniel Moreira Miranda.São Paulo: Edipro, 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson e COSTA, Maria Cristina (orgs). *Educomunicação: construindo um nova área de conhecimento*. São Paulo Paulinas, 2011.

_____. Caminhos cruzados X caminhos integrados: o dilema da ECA/USP e a emergência da Educomunicação. In: KUNSCH, Margarida e FÍGARO, Roseli (orgs). *Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação*. São Paulo: Intercom, 2017.

UNESCO. *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco, 2010.

Sobre a autora

Eliana Nagamini - Docente na Faculdade de Tecnologia São Paulo, do Centro de Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza; membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (ECA/USP;CNPq). Possui mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada (FFLCH/USP), doutorado em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Autora do livro *Literatura, Televisão, Escola. Estratégias para leitura de adaptações* (Cortez, 2004). Organizadora da série *Comunicação e Educação*, publicado pela Editus (2016, 2017). Autora do artigo: “Linguagem na Internet: diálogos nas atividades de leitura e de escrita”, do livro *Comunicação e Educação. Os desafios da aceleração social do tempo* (Paulinas, 2017). Email: eliananagamini@fatecsp.br

Riscos e sustentabilidade educacional no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação

Stela Conceição Bertholo Piconez

Josete Maria Zimmer

Maria de Fátima Serra Rios

1. Introdução

O uso da *web* e, mais especificamente das tecnologias digitais, tem sido importante avanço para que o contexto escolar possa ser reexaminado em seus modos de aprender e de ensinar, assim como questões relacionados aos conteúdos curriculares. Pesquisar, copiar e colar da *web*, providenciados pelos alunos nas tarefas escolares tradicionais, não revelam por si mesmo que a qualidade dos conteúdos seja considerada inovação tecnológica.

Este artigo destaca o descompasso do mundo social e do mundo do contexto escolar com as análises das experiências de ensino-aprendizagem e suas relações com o uso das tecnologias digitais de informação e de conhecimento. Defende a ideia da reestruturação do trabalho docente com objetivo de sustentabilidade educacional. Este artigo discute o descompasso do mundo

social e do mundo do contexto escolar em termos de uso das tecnologias digitais. São analisadas as experiências de ensino-aprendizagem e suas relações com o uso das tecnologias digitais de informação e de conhecimento. Defende a ideia da reestruturação do trabalho docente com objetivo de sustentabilidade educacional.

Destaca atividades realizadas na escola pública de Ensino Fundamental, anos finais no Município de Cotia (SP) em oficinas curriculares definidas para Escolas de Tempo Integral na Resolução SE nº 60, de 6/12/2017, que dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas de Tempo Integral (ETI) a saber: Orientação de Estudos, Qualidade de Vida, Leitura e Produção de Texto, Cultura do Movimento e Atividades Matemáticas.

Essas oficinas têm como objetivo no Plano Escolar manter o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores, a fim de oferecer novas oportunidades de aprendizagem articuladas com o projeto pedagógico e com o currículo.

A metodologia deste estudo foi exploratória-participativa e teve como referencial os estudos contemporâneos sobre o uso das tecnologias digitais, a sociedade de informação em questão, as novas tecnologias nas relações educacionais e nas experiências de ensino-aprendizagem, a sustentabilidade educacional (PICONEZ, 2015), e os riscos na internet (LAM, ZI-WEN, JI-CHENG e JIN (2009).

Os resultados revelam que os aparatos digitais apresentam grandes possibilidades de aprendizagem e dependem de competência docente para seu desenvolvimento em habilidades de reflexão permanente, construção de conhecimentos integrados e interdisciplinares. Chama atenção para os riscos e perigos de acesso sem orientação no contexto escolar.

2. Sustentabilidade Educacional

Embora o conceito de sustentabilidade tenha se tornado presente nas grandes discussões sobre formação no mundo contemporâneo, não há grandes compromissos relacionados à redução de riscos e desafios bem como os limites éticos que devam ser estabelecidos para conciliar o desenvolvimento dos alunos com o desenvolvimento sustentável. Conforme Piconez et al. (2017, p. 773), a

sustentabilidade educacional requer a provisão de espaços permanentes de estudo e conhecimento das tecnologias para que ocorra uma adaptação tanto de estudantes, quanto de professores na direção da sensibilidade do contexto que vislumbra novos modos de ensinar e novos modos de aprender. Estamos diante da necessidade de sustentabilidade educacional, a fim de utilizar as estratégias da Pedagogia de Projetos, apoiadas pelas tecnologias, com o que a escola possui, a partir de problemas existentes.

A sustentabilidade educacional prevê, seja qual for a escolha da tecnologia a ser utilizada, as competências de explorar ideias, prototipar modelos para resolução de problemas que envolvam raciocínio computacional (analisar, sintetizar, argumentar, investigar hipóteses); atuar em equipe; tomar decisões; saber argumentar com criatividade e inovação (PICONEZ et al., 2017).

De acordo com Piconez & Nakashima (2013), ao professor cabe o papel de ser um provocador cognitivo na construção significativa de conhecimentos desafiando o aluno a novas descobertas. A criatividade, criticidade e a reflexão se configuram na escola como estratégia de inovação para as práticas de sustentabilidade educacional.

A aprendizagem é produzida por meio do diálogo constante entre o interior e o exterior, ou seja, as ações mentais são formadas a partir de variáveis externas (concretas) que são interiorizadas (abstração) e se manifestam de várias formas e em diferentes graus de assimilação por meio da linguagem e do pensamento (VYGOTSKY, 1989).

Estudos realizados Almeida e Valente (2011, p. 8) reforçam que a integração das TDIC ao currículo afirma que o papel do professor não será mais o de entregar a informação, mas sim o de ser um facilitador do processo de aprendizagem que se dará ao depurar o conhecimento que o aluno já dispõe.

3. Implicações sobre Riscos e Perigos na *Internet*

Os desafios globais a serem enfrentados com as mudanças sociais, econômicas e culturais baseada em tradicional regulação de conhecimentos por provas escritas, notas e repetência apresenta limites, incluindo a insuficiência de competências necessárias à resolução de problemas. É preciso compreender a *web*

como um meio poderoso de comunicação, ou como um processo estratégico para qualquer organização ou instituição, cuja finalidade é trabalhar os riscos, a fim de evitar que se tornem algo maior e prejudicial a todos os envolvidos, ou seja, que se materializem e se transformem em possíveis crises. Entender esse processo é primar pela diferenciação dos relacionamentos, construindo uma interação entre a instituição e seus públicos (MARCHIORI, 2011). Tal comunicação é parte integrante do processo de gerenciamento de risco, responsável por integrar os alunos e professores e informá-los sobre a adoção de procedimentos perante ameaças e inseguranças que permeiam nas interações comunicacionais via *internet*.

É papel da escola orientar os alunos sobre situações de riscos e sobre qual postura devem tomar a partir do diálogo e de reflexões que permitam a prática da liberdade com responsabilidade. O diálogo constante com o outro é fundamental para uma educação que leve a um pensar crítico, pois sem a comunicação não há educação (FREIRE, 1987, 1996, 2000). É nessa linha de pensamento, que Freire (1987, 1996) propõe aos professores e aos alunos uma leitura crítica de mundo, o exercício da curiosidade e o seu desafio para que saibam se defender das armadilhas desse tempo.

Peck e Sleiman (2009) advertem a sociedade em geral quanto aos cuidados que se deve tomar, tanto no mundo físico, quanto no virtual, por exemplo, como aprendemos quando éramos pequenos que não devíamos deixar a porta de casa aberta, falar com estranhos, pegar carona com qualquer um e se apropriar do que é de outros, do mesmo modo deve ser feito com a comunicação via *internet*.

4. Metodologia

Partindo do pressuposto que a difusão do uso das tecnologias digitais em contexto escolar depende de alguns determinantes, engendrar alunos e professores em Oficinas de Orientação de Estudos, apresentou-se como uma alternativa para contribuir com a construção de novas formas para aprender, para ensinar e o que ensinar.

Um estudo de caráter exploratório foi desenvolvido durante dois anos junto aos alunos do Ensino Fundamental II e professores. Com objetivo de maior aproxi-

mação ao contexto para entendimento do problema, a fim de torná-lo explícito, ou mesmo, para construir hipóteses ou indicativos para uma ação. Para tanto, adotou-se, inicialmente, o questionário como técnica de sondagem diagnóstica, posto que fornece informações obtidas em números e outros elementos para a análise qualitativa (TRIVIÑOS, 2009; GIL, 2002.). O instrumento para a coleta de dados foi construído com o aplicativo do Google, denominado Formulário Google, sendo gerado um *link* que foi postado no *blog* da escola, durante o segundo semestre de 2016.

Os dados foram analisados e classificados de acordo com as aproximações entre as palavras, expressões e frases apresentadas pelos alunos. E as associações temáticas e conceituais resultaram na organização de cinco classes de riscos relacionado a/ao: perfil psicológico do internauta; conteúdo veiculado na *internet*; comportamento do aluno na *internet*; dispositivos e à integridade física e psicológica do aluno.

Foram desenvolvidos Grupos Focais com alunos e professores para discussão dos projetos desenvolvidos sobre os riscos e perigos da *web*.

A avaliação foi realizada de forma contínua durante as ações empreendidas nas Oficinas de Orientação de Estudos e culminou com um projeto realizado pelos alunos e apresentado em evento científico da PUC-SP, o *WebCurrículo*.

5. Resultados

Quanto aos fatores determinantes da sustentabilidade na direção de inovação do uso adequado da *web*, um dos primeiros resultados surgiu com a análise e categorização dos riscos da *internet*, sob a ótica dos alunos.

Dos 218 alunos da escola, na faixa etária de 10 a 16 anos, matriculados do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, 69 responderam ao questionário, o equivalente à 32% do corpo discente na Escola. Contabilizou-se 56 itens de respostas, que após análise temática identificou-se que: os três tipos de itens mais percebidos como risco estão relacionados ao conteúdo veiculado na *internet* (25%); danos aos dispositivos (22%); e ao perfil psicológico do internauta (19%). Os danos à integridade física e psicológica do aluno corresponderam a 8% dos itens e o comportamento do aluno na *internet* apenas 3%.

Tabela 1 - Riscos da *web* na ótica dos alunos

Dimensão	Riscos	Proporção do item
Perfil psicológico do internauta	<i>Hackers</i> , invasores da sua privacidade, pessoas que podem ver suas coisas pessoais, invasores de conta	16%
	Pessoas com más intenções, pessoas perigosas, pessoas estranhas, gente doida, pedófilos	3%
Conteúdo veiculado na <i>internet</i>	Vírus	23%
	Conteúdo impróprio: besteiras, coisas feias, coisas ruins, sites que direcionam para besteiras, polêmica, anúncios que podem atrapalhar, sites inapropriados, sites não confiáveis, sites proibidos ou vídeos proibidos para menores, mensagens maliciosas, coisas inapropriadas, coisas indesejáveis	13%
	Conteúdo falso: informações falsas, perfil falso, páginas falsas, propagandas enganosas	10%
	Jogos perigosos	2%
Comportamento do aluno na <i>internet</i>	Exposição exagerada	1%
	Compras em sites desconhecidos, curiosidade de entrar em site falso, entrar em sites estranhos	2%
Integridade do aluno	Violência sexual: abuso infantil, sermos bolinhados, assédios, estupro ou prostituição	8%
	Agressão verbal: insultos, comentários arrogantes, cyberbullying ou “zuar você”	7%
	Segurança física: ameaças e sequestro	3%
	Segurança patrimonial: fraudes, roubos, golpes, perder tudo	4%
	Invasão da privacidade: pegar meu número de casa, pegar seu e-mail, podem postar suas coisas, usar minhas coisas ou ver coisas pessoais	6%
Dispositivos	Pode dar problema técnico no computador ou pode danificar o computador, pode dar problema no computador	2%

Fonte: Pesquisa das autoras (2018)

O critério diagnosticado pelos adolescentes aos riscos da web se mostrou promissor, mesmo sem ainda terem clareza conceitual, apresentaram sensibilidade significativa. São necessários maior aprofundamento para estabelecer ações pedagógicas integradas em todo o espaço escolar, a fim de ampliar a discussão sobre a questão.

Para maior aprofundamento de conhecimento dos adolescentes envolvidos na pesquisa foi elaborado um Projeto para Oficina de Orientação de Estudos sobre a segurança no uso da *internet*. Como estratégias foram trabalhadas com os adolescentes, sob a forma de grupos focais e até o momento foram produzidas orientações sobre: (1) vírus, que provocam danos aos dispositivos (2) pessoas *experts* em computadores com domínio em informática e programação, que são os *hacker*s; (3) busca adequada na *internet*; (4) estudo de identificação de *sites* confiáveis; (5) cuidado ao conhecer pessoas virtualmente (6) exposição de informações pessoais, como nome, telefone, endereço e fotos (7); cuidado com acesso a sites inadequados (8) ética no uso de ideias de terceiros, por exemplo, o cuidado com plágio.

Nessa perspectiva, foram desencadeadas ações pedagógicas na escola campo da pesquisa no intuito de promover transformações que sejam sustentáveis para os desafios que ora a sociedade enfrenta. Uma das limitações ainda a ser enfrentada relaciona-se ao uso dos celulares devido as restrições impostas pela legislação quanto ao seu uso efetivo nas escolas com intencionalidade educativa.

6. Conclusões

Os resultados apontados neste estudo exploratório, que deu voz aos alunos para que expressassem sua compreensão acerca da questão dos riscos, pressupõe a necessidade de acompanhamento da escola na formação dos professores para o uso das tecnologias, com intenção educativa e atenta à sustentabilidade educacional. Mesmo com infraestrutura tecnológica ainda precária, ausência de formação docente para projetos apoiado pelas tecnologias digitais, este estudo revelou a fertilidade das ações humanas diante da imensidão de dados, informações e conhecimentos na *web*.

O contexto escolar, a presença da formação docente e uso planejado das tecnologias digitais são condicionantes para que os riscos e perigos da web possam ser identificados e compreendidos pelos alunos em formação.

O estudo identificou, pela atuação dos alunos nos projetos desenvolvidos, que eles têm clareza e sensibilidade para compreender os risco e perigos detectados. É preciso, no entanto, a existência de continuidade de políticas educacionais que incentivem o desenvolvimento de projetos nesta linha e orientados para sustentabilidade.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

BRASIL, Presidência da República. *Lei Nº 12.737, de 30 de novembro de 2012*. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: abr. 2017.

CHAMON, E. M. Q. O., & CHAMON, M. A. *Representação social e risco: uma abordagem psicossocial*. In E. M. Q. O. CHAMON (Org.). *Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Brasport., 2007.

DOWELL, E. B., BURGESS, A. W., & CAVANAUGH, D. J. Clustering of internet risk behaviors in a middle school student population. *Journal of School Health*, n. 79, p. 547-553, 2009.

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

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

SÃO PAULO (ESTADO). *Resolução SE nº 60, de 6/12/2017*, dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral (ETI), Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201712060060>. Acesso em: abr. 2017

KELLY, D. M. "No boundaries"? Girl's interactive online learning about femininities. *Youth & Society*, 38, 3-28, 2006.

LAM, L. T., PENG, Z. W., MAI, J. C., & JING, J. *Factors associated with internet addiction among adolescents*. *CyberPsychology & Behavior*, n. 12, p. 551-555, 2009.

MARCHIORI, M. *Imbricating organizational culture and communication: a Brazilian Case Study*. Boston, USA: Paper to be presented to the 61th ICA Conference, 2011.

NAKASHIMA, R. H. R.; & PICONEZ, S. C. B. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Modelo explicativo da ação docente. *Revista Eletrônica*, 2016.

PECK, P. & SLEIMAN, C. M. *Tudo o que você precisa ouvir sobre Direito Digit@l no dia-a-dia*. São Paulo: Saraiva, 2009.

PICONEZ, S. C. B. et al.. *Desafios da Sustentabilidade Educacional e as contribuições da Tecnologia Cloud Computing*. 6ºDesafie! - Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação, Universidade Mackenzie, 2017. Disponível em: <http://csbc2017.mackenzie.br/public/files/6-desafie/11.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

PICONEZ, S. C. B., NAKASHIMA, R. H. R. *Formação permanente de educadores, REA e integração dos conhecimentos*. In: Alexandra Okada. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais*. 1ed.São Luis: EDUEMA, p. 279-293.2013.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2009.

VALENTE, J. A. *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem* 2. ed. São

Sobre as autoras

Stela Conceição Bertholo Piconez - professora titular Sênior da Faculdade de Educação da USP e coordenadora científica do grupo Alpha de pesquisa

Josete Maria Zimmer - Educomunicadora, Mestre em comunicação Educacional e Multimídia e pertencente ao Grupo Alpha de Pesquisa da Faculdade de Educação da USP.

Maria de Fátima Serra Rios -