Organização
Ismar de Oliveira Soares - Claudemir Edson Viana - Jurema Brasil Xavier

Educomunicação

e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural

ABPEducom
Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

Educomunicação

e suas áreas de intervenção:
novos paradigmas para o diálogo intercultural

Organização: Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana e Jurema Brasil Xavier

Projeto Gráfico, Editoração e Capa: Digitexto Serviços Gráficos e Editora Ltda.

Comissão Científica e Editorial:
Antônio Nolberto de Oliveira Xavier *(Conselheiro ABPEDUCOM/ UESC)*
Cicília Maria Krohling Peruzzo *(UMESP - SP)*
Claudemir Edson Viana *(ABPEDUCOM – SP/ USP-SP)*
Cristiane Parente *(ABPEDUCOM - SP/ Universidade do Minho - Portugal)*
Dilma de Melo Silva *(USP – SP)*
Diva Souza Silva *(UFU – MG e ABPEDUCOM - SP)*
Eliany Salvatierra Machado *(UFF – RJ)*
Filomena Maria Avelina Bonfim *(UFSJ – MG)*
Gabriela Borges Martins Caravela *(UFJF – MG)*
Heinrich Araujo Fonteles *(ABPEDUCOM - SP)*
Isabel Pereira dos Santos *(ABPEDUCOM – SP)*
Ismar de Oliveira Soares *(ABPEDUCOM - SP)*
Jenny Margoth De la Rosa Uchuari *(ABPEDUCOM - SP)*
Lucilene Cury *(ECA/USP - SP)*
Luiza Maria Cezar Carravetta *(UNISINOS-RS)*
Luzia Mitsue Yamashita Deliberador *(UEL/PR)*
Marciel Aparecido Consani *(USP-SP)*
Maria José Brites *(ABPEDUCOM - Portugal)*
Merli Leal Silva *(UFRGS – RS)*
Paola Diniz Prandini *(ABPEDUCOM – SP)*
Richard Romancini *(USP – SP)*
Rosane Rosa *(UFSM - RS)*
Rose Mara Pinheiro *(UFMT - MT)*
Suyanne Tolentino de Souza *(PUC/PR)*
Tatiana Gianordoli Teixeira *(ABPEDUCOM - SP)*
Vera Lucia Spacil Raddarz *(UNIJUI - RS)*

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

Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural.
Organização: Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana, Jurema Brasil Xavier.
São Paulo: ABPEducom.

Prefixo Editorial: 68365
ISBN: 978-85-68365-07-6
São Paulo, 05 de dezembro de 2017

ABPEducom
Associação Brasileira de Pesquisadores
e Profissionais em Educomunicação

Organização:
Ismar de Oliveira Soares - Claudemir Edson Viana - Jurema Brasil Xavier

Educomunicação
e suas áreas de intervenção:
novos paradigmas para o diálogo intercultural

ABPEducom
Associação Brasileira de Pesquisadores
e Profissionais em Educomunicação

SUMÁRIO

Plano de leitura e pesquisa - Ismar de Oliveira Soares 14

1. VOZES DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

Crianças, adolescentes e jovens educomunicadores, em dia de mestres, na USP - *Ismar de Oliveira Soares*. 23

Experiências Educomunicativas em Alfabetização Midiática e Informacional - *Tatiana Carvalho e Adriano Leonel* 33

Da Rádio Cartola à imprensa mirim: trilhando as mídias na educação infantil - *Silvia Silva dos Santos; Ednalva Marques de Sousa* 44

2. GESTÃO DA COMUNICAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

A. Políticas e processos educomunicativos

Políticas Públicas e Educação Midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro - *Elisângela Rodrigues da Costa* 57

A Educação Integral na perspectiva da Educomunicação: a implementação no Programa São Paulo Integral - *Daniele Próspero* 64

A Educação midiática e a educomunicação como elementos das políticas públicas de educação no Brasil: o Programa Mais Educação - *Sandra Zita Silva Tiné* 72

Intersecções entre Comunicação e Educação em Práticas Organizativas Comunitárias - *Cicília M. Krohling Peruzzo* 80

A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola: educomunicação como práxis libertadora no contexto não escolar - *Evelin de Oliveira Haslinger; Lívia Saggin; Marina Zoppas de Albuquerque* 89

Imprensa Jovem online: uma contribuição para a cultura em rede na educação municipal de São Paulo - *Isabel Pereira dos Santos* 95

Projeto Aprendiz Alerta: Educomunicação como ferramenta de participação social e protagonismo juvenil na instituição social Camp-PG - *Aline Gomes*. 106

Educomunicação e Protagonismo Juvenil no Movimento de Ocupação dos Secundaristas em Escolas Públicas do Rio Grande do Sul - *Araciele Maria Ketzer; Rosane Rosa* 112

Educomunica Paraná! A prática da educomunicação como forma de participação social na 9° Conferência Estadual dos Direitos das Crianças e Adolescentes - *Diego Henrique da Silva*. 123

Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens no Brasil - *Lilian Cristina Ribeiro Romão* 130

Vídeo Entre-Linhas: Educomunicação como Base no Protagonismo Jovem - *Cláudia Herte de Moraes* 139

Educomunicação e Política Pública: as experiências das Prefeituras de Andirá e Bandeirantes - *Tiago Silvio Dedoné*. 146

B. Gestão de pessoas e práticas socioculturais

Relacionamento Empresa-Comunidade: a abertura para 'o outro'. Mediação e comunicação de atitude - *Tatiana Gianordoli Teixeira* 159

A educomunicação como forma de inclusão das pessoas com deficiência no complexo ambiente escolar - *Raíra Santos Torrico*. 166

A Educomunicação, caminho inovador para transcender Barreiras Culturais à Comunicação: Experiências brasileiras e cubanas - *Felipe Chibás* 174

3. EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO

A. Educação para a comunicação, na perspectiva da Educomunicação

Mediação da comunicação mercadológica pelo viés da cidadania - *Andrea Pinheiro; Inês Vitorino*. 188

A infância como produtora de audiovisual: conexões educomunicativas internacionais - *Ariane Porto Costa Rimoli* 197

Literacia digital: crianças, riscos e oportunidades na internet - *Inês Vitorino; Thinayna Máximo* 206

O renascimento da infância a partir da educomunicação - *Elis Rejane Santana da Silva*. 217

Contribuições da *media literacy* para a avaliação crítica de fontes de informação midiáticas - *Mariana Pícaro Cerigatto; Helen de Castro Silva Casarin* 225

Educomunicação: um olhar para a representação da mulher vítima de violência sexual pelo webjornalismo - *Laila Carolline Silva de Melo Dourado* 232

Leitura crítica da mídia e produção de jornal como processo educacional para elevar a autoestima de jovens em região de risco, em Belo Horizonte (MG) - *Gabriel Lacerda Miranda; Laura Maria do Carmo de Assis; Virgínia Borges Palmerston* 244

Formação em Educomunicação: a cultura educomunicativa em evidência - *Flávia Zanforlim; Giovana Gulin*. 255

O Cinecultinho como experiência em Mediação Cultural - *Carla Daniela Rabelo Rodrigues* 263

Do mundo editado à arte na Idade Mídia: Uma análise reflexiva sobre os exercícios de ver e de expressão comunicativa experimentados por alunos do Ensino Médio no Colégio São Domingos em 2015 e 2016 - *Juliana Pádua Silva Medeiros* 271

A produção midiática no espaço educativo formal: uma avaliação sob a perspectiva educomunicativa de projetos desenvolvidos em escolas públicas do Alto Tietê - *Suélller Oliveira da Costa*. 277

Educação midiática nos sistemas formais de ensino: a proposta educomunicativa das escolas salesianas - *Antônia Pereira Alves* 287

Educação Midiática no Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil - *Mauricio Nascimento Cruz Filho* 297

B. Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da Mídia-Educação

Gestão de práticas mídia-educativas em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro - *Simone Monteiro de Araujo; Joana Milliet* 309

Compartilhando olhares, mundos e linguagens: O uso das tecnologias da comunicação nas escolas à luz das competências midiáticas - *Soraya Maria Ferreira Vieira; Daniela Santana; Gabriela Borges Martins Caravela*. . . . 317

Literacias de Mídia e Informação (MIL) no âmbito do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro – USP: estudos sobre os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil - *Alan Queiroz da Costa; Beatrice Bonami Rosa; Fabiana Grieco Cabral de Mello Vetritti* 329

Protagonismo infanto-juvenil na sociedade hiperconectada: programando futuros a partir da educação - *Marcelo Victor Teixeira* 336

Reflexões sobre o uso dos termos “alfabetização”, “letramento” e “literacia” - *Cristiane Moura Lima de Aragão; Lucilene Cury* 344

Mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária - *Luzia Mitsue Yamashita Deliberador*. 353

Aplicando uma Inter-relação entre educomunicação e tecnologias digitais de visualização de informação para estimular conhecimento transdisciplinar de conceitos científicos e protagonismo infanto-juvenil: um caso de uso - *Jorge Ferreira Franco* 360

Protagonismo infantil na Internet: literacias midiáticas, cidadania e liberdade de expressão - *Mayra Fernanda Ferreira* 367

Emancipação como fundamento dos estudos sobre comunicação e educação - *Márcia Barbosa da Silva*. 374

Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos - *Gabriela Borges (UFJF); Márcia Barbosa da Silva (UEPG); Mônica Fantin (UFSC); Vânia Quintão (UNB)* 382

Competências midiáticas como eixo de articulação pesquisa e educação midiática: contextualizando resultados e desafios - *Vânia Quintão Carneiro* 389

Educação para a Mídia: Diálogos a partir de um Porto Novo - *Claudia Regina da Silva* 399

A Importância da Interculturalidade para a Melhoria do Cuidado em Saúde Frente à Alfabetização Midiática e Informacional - *Kênia Aparecida Dias Costa Adriana de Castro Amédée Péret, Denise Vianna Amador* 406

C. Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional

O status da audiência na sociedade midiatizada e suas implicações para a educomunicação - *Mariana Ferreira Lopes* 412

Observatórios de mídia enquanto espaços de cidadania -
Cristiane Parente de Sá Barreto; Manuel Pinto 421

Estudando, refletindo e praticando educomunicação na educação formal -
Raija Almeida 434

A Educomunicação no curso de Pedagogia: a busca de um referencial formativo -
Edilane Carvalho Teles 444

A gestão da educomunicação no curso de pedagogia do DCH III da UNEB -
Francisco de Assis Silva. 456

Educomunicação através de projetos na graduação -
Christiane Pitanga Serafim Silva; Diva Souza Silva. 463

A educomunicação como prática pedagógica na formação do jornalista -
Christiane Pitanga Serafim da Silva; Diva Souza Silva 473

Geografia e Jornalismo: juntos pela educomunicação! -
Carla Juscélia de Oliveira Souza; Filomena Maria Avelina Bonfim 480

Experiências de educomunicação em estágio supervisionado no curso
de pedagogia - *Aurilene Rodrigues Lima; Eliã Siméia Martins dos Santos Amorim* 487

Importância do paradigma educomunicativo no campo da saúde:
identificação de pesquisas e práticas de ensino na área de saúde pública
e nutrição da USP - *Marcelus William Janes*. 497

D. Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania

Educomunicação para as relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção
para aplicação da lei nº10639/2003 - *Evaldo Gonçalves Silva* 504

Ser Afro no Brasil: o racismo institucionalizado e a luta sócio cultural -
Fernanda de Araújo Patrocínio 515

Histórias de vida e identidade negra: formação educomunicativa para
educadoras(es) interessadas(os) na aplicação da lei federal 10.639 -
Paola Diniz Prandini 524

Redes visíveis para comunidades invisíveis: Uma caminhada virtual junto
às etnias Salasaka e Otavalo migrantes e residentes em São Paulo -
Jenny Margot De La Rosa. 531

Um olhar sobre a Educomunicação e alfabetização midiática. Das ondas do rádio do ensino fundamental ao ativismo no movimento dos secundaristas em ocupação - *Maria Célia Giudicissi Rehder e Letícia Karen de Oliveira* 537

Por uma Educomunicação Indígena: experiência do Programa Nas Ondas do Rádio junto aos educadores guaranis em São Paulo - *Carlos Alberto Mendes de Lima; Débora Menezes*. 544

4. MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

A. Mediação tecnológica como desafios para a educação

Do quadro negro às redes virtuais: o mal estar docente na era da cibercultura - *Marcelo Fonseca Gomes de Sousa; Vanina Costa Dias; Viviane Marques Alvim Campi Barbosa* 556

Webdocumentário e Formação: Educomunicação Hipertextual como Prática Educacional Situada - *Inaiara Lima de Souza Nunes* 563

Práticas interinstitucionais: o projeto Educom.geraçãocidadã.2016 - *Cristina Barroco Massei Fernandes: Verônica Martins Cannatá*. 573

Projeto Cara de Pavio – abrindo veredas para a Educomunicação - *Regina Márcia Tavares Vasques* 581

O brinquedo como conceito comunicacional para a compreensão das ambiências comunicativas em contextos de mídia-educação - *Tiago da Mota e Silva*. 589

Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias - *Benedito Dielcio Moreira*. 600

Tecnologias educacionais nas escolas: fatores envolvidos no processo de adoção, a partir do ponto de vista da educomunicação - *Carolina Pedrosa Cardoso Itocazo* . . . 614

B. TIC e processos de aprendizagem

Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula – considerações sobre um estudo de caso - Nilo Eduardo Bergamo 625

Design de um cenário de aprendizagem com TIC e com tecnologias móveis - *Luiza Maria Cezar Carravetta*. 631

Protagonismos, reciclagem e novas sensibilizações em oficinas internacionais de arte tecnológica - *Paulo Cesar da Silva Teles* 637

As Tecnologias de Informação e Comunicação como agentes do Currículo a partir do conceito Smart Neighborhood Learning - *Ademilde Silveira Sartori; Bento Duarte da Silva; Rafael Gué Martini* 646

Empoderamento docente e discente no uso das mídias na educação: o caso do Projeto Gente - *Alexandre Farbiarz; Wagner da Silveira Bezerra* 654

Cultura Maker, Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na Secretaria Municipal do Estado de São Paulo (Brasil) - *Regina Célia Fortuna Broti Gavassa* 662

Criatividade e multimídia em experiências de formação - *Alexandra Bujokas de Siqueira, Martha Maria Prata Linhares* 669

5. PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

A. Educomunicação e práticas curriculares

Diálogos entre educação e comunicação: construções curriculares interdisciplinares e multireferenciadas - *Simone Rodrigues Batista* 680

Maleta Futura: desafios da implementação de projeto de Educomunicação - *Ana Paula Brandão* 690

Transmídia, Jornalismo e Educação: frutos possíveis da interação de (multi)potencialidades - *Maurício Guilherme Silva Jr.* 702

Análise de mídia: um olhar muito além da notícia - *Barbara Endo; Valdenice Minatel Melo de Cerqueira; Verônica Martins Cannatá* 712

O Uso das Mídias na Prática Docente e a Relação com o Campo da Educomunicação: Experiência de uma Escola Pública de Ensino Médio - *Isys Helfenstein Remião* 722

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: possíveis diálogos entre o Livro Didático de Português e a Educomunicação - *Sueli da Costa* 731

A cultura das mídias e os processos de aprendizagem no ensino de geografia - *Camilla Manaia; Glaucia Rodrigues* 739

O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educomunicativa - *Ademilde Silveira Sartori; Valdeci Reis* 745

Animação cinematográfica para o desenvolvimento de competências educomunicativas no Ensino Fundamental - *Débora Valletta*. 759

Práticas expressivo-comunicativas na educação infantil - *Carlos A Mendes de Lima; Kátia Cristina A de Souza; Maria Salete Prado Soares* 771

B. Práticas na Educação não formal

Educomunicação: cultura, docência e arte da participação na era da midiatização - *Ana Rosa Vidigal Dolabella* 781

Mobilização social e educomunicação nas Salas Futura de Campo Limpo e do Bairro da Luz: o papel do mediador no diálogo com a comunidade, numa iniciativa do Canal Futura - *Vanessa Teixeira Pipinis* 791

Da abertura ao movimento: a educomunicação popular e mestiça e a possibilidade das ecorregiões educomunicativas - *Henrique Oliveira de Araújo* 798

Projeto Sampa: educomunicação para as sensibilidades - *Danilo Vaz Ribeiro* 805

O jogo da linguagem: o jornalismo reinventado nas práticas de educomunicação - *Bruno de Oliveira Ferreira* 812

6. EXPRESSÃO COMUNICATIVA POR MEIO DAS ARTES

O Programa Mais Cultura nas Escolas no Rio Grande do Sul: perspectivas e conjecturas para a Interculturalidade - *Ângela Sowa; Rosane Rosa; Sátira Machado*. . 819

Educomunicação no espaço das artes: a escola é a cidade e a cidade é escola - *Raquel Ribeiro dos Santos* 826

Música, cidadania, pertença: uma experiência Educomunicativa na universidade - *Antônio Nolberto de Oliveira Xavier* 834

Arte-educação, educomunicação e artemídia: diálogos na fronteira entre o digital e o sensorial - *Marciel A. Consani* 841

As inter-relações entre a educomunicação e a abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais - *Mauricio da Silva; Maria Christina de Souza Lima Rizzi* . . 849

O papel da Educomunicação e da Arte-Educação na ilha do Massangano em Petrolina (PE): pertencimento e cidadania - *Emanuel de Andrade Freire* 855

Experiências em Arte-Educação: Uma metodologia de ensino-aprendizagem emancipadora construída a partir das artes audiovisuais - *Bruno Vieira Lottelli* 860

Ateliê de Artes para crianças e a formação do arte/educador, na Licenciatura em Artes Visuais, da ECA/USP - *Dália Rosenthal e Maria Christina de Souza Lima Rizzi*. . . . 867

7. EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Produção de videoclipes: prática educomunicativa para valorização da sociobiodiversidade amazônica - *Vânia Beatriz Vasconcelos de Oliveira*. 877

A Educomunicação na gestão do conhecimento em organizações socioambientais à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) - *Débora Menezes* 883

Crítica do discurso da sustentabilidade global - *Iara Maria da Silva Moya* 891

8. REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

Paradigmas para uma comunicação edudemocratizadora - *Ana C. G. Montero; Ignacio Aguaded; Joan Ferrés Prat*. 901

Educação e Comunicação – as relações entre essas ciências e suas contribuições para o diálogo nas diferentes formas de abordagem do tema - *Suyanne Tolentino de Souza*. 908

O Campo da Educomunicação na região Sul: uma análise dos trabalhos apresentados no Intercom Sul (2010-2015) - *Daniéli Hartmann Antonello*. 917

A *educomunicação possível*: teorias da educomunicação revisitadas por meio de sua *práxis* - *Claudemir Edson Viana* 925

MAFALDA e a Comunicação Dialógica de Moreno e Buber - *Liana Gottlieb* 943

Plano de leitura e de pesquisa

O material aqui divulgado representa, em essência, a contribuição do *VII Encontro Brasileiro de Educomunicação* ao *V Global MIL Week*, da UNESCO, ocorrido na ECA/USP, entre 3 e 5 de novembro de 2016. Estamos diante de um conjunto de 104 *papers* executivos, com uma média de entre 7 e 10 páginas, cada um.

Com este rico e abundante material, chegamos ao sétimo E-book publicado pela ABPEducom, em seus seis primeiros anos de existência. A especificidade desta obra é a de trazer as "Áreas de Intervenção" do campo da Educomunicação, colocando-as a serviço de uma meta essencial ao agir educomunicativo: o diálogo intercultural, trabalhado na linha do tema geral do evento internacional: *Media and Information Literacy: New Paradigms for Intercultural Dialogue*.

1. Sobre as Áreas de Intervenção

O termo "Área de Intervenção" foi agregado à estrutura conceitual da Educomunicação já na conclusão da pesquisa do NCE/USP sobre a interface Comunicação/Educação (1997-1999)[1]. Em última análise, foi a identificação de que diferentes tipos de ações vinham sendo desenvolvidas a partir de referenciais e metodologias semelhantes ou muito próximas entre si que possibilitou a identificação e a sistematização de um novo campo de conhecimento e de prática social, na América Latina. As Áreas de Intervenção asseguram a especificidade e a diversidade do novo campo frente a outras abordagens que buscam aproximar comunicação e educação.

1 Ismar de Oliveira SOARES. "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, jan./mar. 1999, p. 19-74.

Originalmente, identificamos os quatro grandes "áreas"[2] onde a pesquisa encontrou sinais de prestação de serviços especializados por parte das lideranças e dos profissionais envolvidos naquele que passamos a denominar como campo emergente na interface Comunicação/Educação ou, simplesmente, como Educomunicação. Eram elas: 1ª. A "Educação para a comunicação" (a mais antiga, identificada com programas formativos denominados como *Leitura Crítica da Comunicação*, no Brasil; *Media Education*, na Europa e *Educación en médios*, na Ibero-América Latina); 2ª. A "Mediação Tecnológica na Educação"; 3ª. A "Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos" e 4ª. A "Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo".

Com os avanços dos estudos, outras áreas foram sendo agregadas, como ocorreu, imediatamente após o encerramento da pesquisa em São Paulo (1997-1999), quando Ângela Schaun solicitou autorização ao NCE/USP para usar a mesma metodologia investigativa em sua tese doutoral, junto ao espaço multicultural de Salvador, na Bahia, quando descobriu que era pela ação artística que a expressividade comunicativa da comunidade vinha à tona, envolvendo diferentes gerações, incluindo as crianças e os jovens apoiados por projetos sociais[3]. Foi naquele espaço que nasceu o reconhecimento de que os sujeitos sociais podem se expressar, igual ou predominantemente, por processos e produções inerentes às diferentes manifestações das Artes (5º. Área). O tema foi igualmente trabalhado por Maurício Silva, em dissertação de mestrado defendido na ECA/USP, em 2016[4].

Posteriormente, agregou-se uma 6ª área: a "Pedagogia da Comunicação", voltada para o agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino. Esta área foi pesquisada por Luci Ferraz, ao estudar práticas pedagógico-educomunicativas no âmbito da Informática Educativa, junto à rede municipal de ensino de São Paulo[5]. Finalmente, acolheu-se a área da "Produção Midiática", implementada na no âmbito de atuação dos meios de comunicação (7ª. Área).

---

2 Para uma melhor compreensão da dimensão alcançada pelas áreas da Educomunicação, aconselhamos uma visita ao texto de Ligia Beatriz Carvalho de ALMEIDA, professora do Curso de Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande, PB, intitulado *Projetos de Intervenção em Educomunicação* disponível em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as___reas_de_interven____o_da_educo/1

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

4 Maurício SILVA. *A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação*, dissertação de mestrado, ECA/USP, 2016.

5 Luci Ferraz de MELLO, *Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico*, tese doutoral, ECA/USP, 2016 < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01022017-110417/pt-br.php>.

Há os que defendem que a "Educomunicação Socioambiental" já poderia ser considerada como uma nova (a oitava) Área da Educomunicação. No entanto, alguns estudiosos afirmam que as ações que ocorrem no espaço da educação ambiental pertencem às diferentes Áreas já consolidadas, representando apenas um espaço de aplicação[6], e não exatamente a uma genuína modalidade da prática educomunicativa.

A reunião dos artigos da obra em espaços teórico-práticos específicos, ordenados justamente pelas Áreas de Intervenção, tem justamente como função prestar uma colaboração aos professores e estudantes da Epistemologia da Educomunicação.

2. Sobre o diálogo intercultural

O conteúdo da presente coletânea não discute, teoricamente, o conceito de diálogo intercultural. O que faz é inserir a Educomunicação nas práticas interculturais que se situam no fazer político e profissional dos agentes que firmam sua presença na sociedade mediante uma ação marcada pela interculturalidade.

Cruzam-se nos textos que compõem o livro abordagens que lidam com os diferentes âmbitos da interface Comunicação/Educação, revelando manifestações que colocam frente-a-frente a infância, a adolescência, a juventude e o mundo profissional adulto, buscando acertos de passos na mira de novos paradigmas para se viver a era da informação, num mundo em transformação.

Ao diálogo intergeracional, somam-se abordagens multifuncionais, colocando a Educomunicação a serviço da educação formal, da educação não formal e das expressões da arte e da cultura, valorizando o trabalho de reconstrução das relações humanas nos ecossistemas comunicativos presentes no mundo da educação e nas práticas organizativas comunitárias. Temas como cidadania e protagonismo, empreendedorismo e políticas públicas, competências midiáticas e formação educomunicativa colocam lado-a-lado os pensadores das duas mais expressivas perspectivas culturais da abordagem da relação entre o mundo da educação e o mundo da comunicação: a Mídia-Educação, inspirada na tradição europeia, e a Educomunicação, construída pela tradição latino-americana, mostrando caminhos de mútua colaboração.

As abordagens multifuncionais são colocadas frente à perspectiva dialética do devir, apontando para o mundo possível de se construir – a partir especialmente do diálogo

6 A Educomunicação Socioambiental é tratada em documentos do MMA. Ver: < http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/ministerio_meio_ambiente>.

comunicativo – trazendo para mais perto a utopia da plena liberdade de conhecimento e de expressão, servida e circundada pela gestão democrática dos processos de informação, meta primeira de toda prática educomunicativa.

3. Sobre a estrutura da obra

O presente E-book reuniu os *papers* segundo sua filiação a alguma das Áreas de Intervenção do campo da Educomunicação. Assim, depois de reverenciar, ainda no primeiro tópico, com três artigos, os principais protagonistas das ações educomunicativas, envolvendo crianças, adolescentes e jovens, o livro virtual assim ficou constituído:

- A Área da **Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos**, subdividida em dois tópicos: "Políticas e processos educomunicativos" e "Gestão de pessoas e práticas socioculturais".
- A Área da **Educação para a Comunicação** – próxima ao tema do evento global – subdividida em quatro tópicos, a saber:
  a) "Educação para a comunicação, na perspectiva da Educomunicação";
  b) "Educação para as competências midiáticas, na perspectiva da Mídia-Educação"
  c) "Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania" e
  d) "Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional".
- A Área da **Mediação Tecnológica na Educação**, contemplando dois subtítulos: "Mediação tecnológica como desafios para a educação" e "TIC nos processos de aprendizagem".
- A Área da **Pedagogia da Comunicação**, com dois tópicos: "Educomunicação e práticas curriculares", e "Práticas na Educação não formal".
- A Área da **Expressão Comunicativa por Meio das Artes**.
- A Área (em estudo) sobre **Educomunicação Socioambiental**, e, finalmente:
- A Área da **Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação**.

4. Como usar a obra, em pesquisas e em processos formativos

Os capítulos deste e-book abrem minimamente duas opções para o aprofundamento dos estudos sobre o campo da Educomunicação, quais sejam: (1) Âmbito da Pesquisa: levantamento de dados empíricos sobre a natureza e as especificidades de cada uma das Áreas de Intervenção do novo campo e (2) Âmbito da Formação: promoção de seminários sobre cada Área, no contexto de atividades didáticas (aulas em cursos regulares ou em encontros de extensão).

Para tanto, basta seguir os conteúdos propostos pelas várias unidades temáticas da obra. Um conjunto mínimo de 14 abordagens pode ser facilmente identificado, como segue:

1- Vozes da Infância e da Juventude sobre Alfabetização Midiática e Informacional (03 textos)

2- Gestão da comunicação: políticas e processos educomunicativos (11 textos);

3- Gestão de pessoas e práticas socioculturais (03 textos);

4- Educação para a comunicação na perspectiva da Educomunicação (13 textos);

5- Educação para a comunicação na perspectiva da Mídia-Educação (14 textos);

6- Educação para a comunicação: estudos de recepção e formação profissional (11 textos);

7- Educação para a comunicação enquanto educação para a cidadania (06 textos);

8- Mediação tecnológica como desafio para a educação (07 textos);

9- TIC e processos de aprendizagem (07 textos);

10- Pedagogia da comunicação: Educomunicação e práticas curriculares (10 textos);

11- Pedagogia da comunicação: práticas na educação não formal (04 textos);

12- Expressão comunicativa por meio das Artes (08 textos);

13- Educomunicação socioambiental (03 textos);

14- Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação (05 textos);

Desejamos um excelente aproveitamento deste esforço conjunto de pesquisadores e gestores de projetos educomunicativos, no Brasil.

São Paulo, novembro de 2017

Prof. Ismar de Oliveira Soares
Presidente da ABPEducom

VOZ ESD AIN FÂN CIA EDA JUV ENT UDE

Crianças, adolescentes e jovens educomunicadores, em dia de mestres, na USP

Ismar de Oliveira Soares
Presidente da ABPEducom

O artigo analisa o Debate Temático V*ozes da Infância e da Juventude: Experiências Educomunicativas em Alfabetização Midiática e Informacional* que reuniu, na tarde de 3 de novembro de 2016, na ECA/USP, grupos de crianças, adolescentes e jovens protagonistas de projetos educomunicativos, no Brasil. Os relatos das experiências somaram-se aos mais de 100 *papers* executivos aprovados pela ABPEducom para compor o programa do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, ocorrido no contexto do V Global MIL Week, da UNESCO. O presente texto analisa as especificações de cada apresentação a partir de quatro chaves de leitura, a saber: - A diversidade das vozes; - A amplitude dos âmbitos de mobilização; - O diálogo programático entre Mídia-Educação e Educomunicação e - A formação universitária para o exercício profissional, no novo campo. O artigo aponta especialmente para o ineditismo da iniciativa e para o valor simbólico do painel, o único composto exclusivamente por representantes do público infanto-juvenil beneficiário/empreendedores de propostas educomunicativas. Pela singularidade, converteu-se no debate com maior público de todo o evento.

Os eventos da UNESCO *(V Global MIL Week)* e da ABPEducom *(VII Encontro Brasileiro de Educomunicação)* corriam simultâneos e de forma complementar, na tarde de 3 de novembro de 2016, no campus da ECA/USP, reunindo, conjuntamente, 400 interessados no tema da educação midiática e informacional. Destes, um significativo grupo de 100 pessoas (25% do total do público do evento) decidiu passar uma tarde memorável, ouvindo e discutindo as ricas e diversificadas experiências educomunicativas de crianças (com, em média, 8 anos), adolescentes (com, em média, 13 anos), e jovens (entre 16 e 22 anos), apresentadas por eles próprios[1].

1 Um relato das atividades do painel foi publicado no site da ECA/USP: http://www3.eca.usp.br/noticias/o-futuro-da-educomunica-o-na-voz-dos-jovens-e-crianças.

A tarde foi intensa, tanto para os expositores quanto para a audiência ali presente. Na verdade, a mesa fora cuidadosamente planejada para garantir um espaço singular e privilegiado para mostrar e discutir resultados relevantes de aproximadamente duas décadas de caminhada de uma utopia que deu seus primeiros passos em 1998, com a divulgação - tanto nacional quanto internacional - dos resultados da pesquisa do NCE/USP sobre a interface comunicação/educação na América Latina[2], e que prosseguiu, ininterruptamente, ao longo do tempo, mediante a multiplicação de práticas significativas e paradigmáticas, nas áreas da educação, da mídia e da formação para a sustentabilidade[3] bem como pela multiplicação das pesquisas na área[4].

O Debate Temático em questão não discutiu propriamente a teoria da Educomunicação, mas essencialmente suas práticas, vigentes mediante o que se denomina, na área educa-

2 Ver: 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). É importante lembrar que, um ano antes, em maio de 1998, ocorrera, em São Paulo, promovido pelo próprio NCE/USP, o International Congress on Communication and Education (nos espaços do Instituto Cultural Itau e do SESC-Pompéia), reunindo 178 especialistas na área, provenientes de 35 países, dos cinco continentes, entre os quais: Robert Ferguson (Inglaterra), Barry Duncan e Carolyn Wilson (Canadá), Guillermo Orozco (México), Geneviève Jacquinot (França), Kathleen Tyner (USA), Mario Kaplún (Uruguai), Gabriela Bergomas (Argentina), Robyn Quin (Austrália), Costas Criticos (África do Sul), José Luis Olivari Reyes (Chile), Pablo Ramos (Cuba), Martin Alfonso Gutiérrez, Roberto Aparici, Carmen Mayugo e Sara Renè (Espanha). O Congresso Internacional foi o primeiro espaço de divulgação pública do conceito da educomunicação. O fato foi reconhecido pelo pesquisador indu Joseph Sagayaraj Devadoss, em seu livro *Media Education, Key Concepts, Perspectives, Difficulties and Main Paradigms* (Chennai, Índia: Arubu Publications, 2006), onde afirma que "O congresso de São Paulo assumiu a Educação para a Mídia (Media Education) não simplesmente como uma questão educacional, mas, sobretudo, como um problema cultural. Tornou conhecido as, até então, desconhecidas experiências latino-americanas relacionadas à educação midiática, trazendo a público o conceito da Educomunicação, assim como o perfil profissional do Educomunicador (*Educommunication concept and Educommunicator profile*). Promoveu, finalmente, um efetivo diálogo entre pesquisadores do campo da Media Education e professores de sala de aula" (Maiores detalhes em SOARES, Ismar de Oliveira. "Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação", Comunicação & Educação (CCA-ECA/USP, Ano XIX, número, jul/dez 2014), acessível em <file:///C:/Users/Prof%20Dr%20Ismar/Downloads/72037-118714-1-PB%20(1).pdf>

3 Conheça os dispositivos legais em torno da educomunicação como política pública visitando a página: http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas. O Banco de teses da CAPES identifica um conjunto de 257 pesquisas (196 mestrados e 35 doutorados) sobre o tema da educomunicação, entre 2000 e 2017 < http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>

4 Veja a tese de Rose Pinheiro: *A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo* (PPGCOM, ECA/USP, 2013), acessível em:
< file:///C:/Users/Prof%20Dr%20Ismar/Downloads/RosePinheiroCorrigida%20(3).pdf >.

cional, como uma "pedagogia de projetos". Vale dizer: cada experiência levada ao painel foi examinada no seu contexto particular, demonstrando com clareza os laços paradigmáticos que as unem às demais, independentemente de suas particularidades. Estávamos, indubitavelmente, diante de um "campo" emergente, em efervescência.

Analisamos as falas dos expositores através de diferentes perspectivas:

a) A diversidade das vozes;
b) Os âmbitos de mobilização;
c) O Diálogo conceitual entre Mídia-Educação e Educomunicação;
d) A formação universitária para o exercício profissional, no novo campo.

1. Diversidade de vozes, um mesmo sonho!

Danielle Silva Conceição (seis anos), Deborah Santos de Sousa (10 anos) e Henrique Macedo de Araújo (seis anos) - todos alunos da EMEI Agenor de Oliveira, da região de Campo Limpo, sul da cidade de São Paulo - foram os primeiros a falar, ao lado de suas professoras Nalva Marques e Silvia Santos. Apresentaram os projetos *Rádio Cartola* e a *Imprensa Mirim*. O que nos interessa comentar não é propriamente a natureza das ações dos referidos projetos - objeto específico de artigo publicado nesse mesmo E-book[5] - mas, sim, o significado da presença dos pequenos comunicadores no painel, testemunhando o acerto da Secretaria Municipal de Educação quando decidiu dar uma atenção especial à infância, reforçando, desta forma, a política educomunicativa da Prefeitura de São Paulo.

É importante lembrar que ação educomunicativa com crianças da Educação Infantil revelou-se prática em expansão na rede pública de ensino de São Paulo. Sua introdução - datada de 2008 - merece uma contextualização histórica: Ao receber o convite do Projeto Vida, da Secretaria de Educação do Município, em 2001, para oferecer uma contribuição para a redução da violência nas escolas da cidade, o NCE/USP apresentou uma proposta de formação para toda a comunidade educativa (Professores + alunos + colaboradores), e não exclusivamente para os professores da rede. Uma sugestão que tinha como meta a busca por caminhos colaborativos visando a valorização das relações no interior do ecossistema comunicativo escolar, a partir da hipótese de que a eficácia de uma solução duradoura para o problema em foco dependeria da capacidade da "socialização da palavra" entre todos

5 O conteúdo do relato das professoras é o tema do artigo "Da rádio Cartola à imprensa mirim: trilhando as mídias na educação infantil", disponível neste e-book.

os envolvidos nos conflitos que se queria eliminar. O nome do projeto era Educom.Rádio (*Educomunicação pelas Ondas do Rádio*), pelo qual, durante sete semestres, o tema do diálogo ativo envolvendo as linguagens da comunicação chegou a 455 escolas, preparando 11 mil, entre professores, alunos e membros das comunidades educativas para assumirem o papel de articuladores da paz no espaço escolar[6]. No entanto, a Educação Infantil havia ficado fora da mira do Educom.rádio!

Efetivamente, a proposta de trabalho restringia-se aos professores e estudantes vinculados às turmas de quarta à oitava série. Longe do imaginário dos coordenadores da proposta formativa ficaram os menores (1ª à 4ª), e - mais afastados ainda - os pequenos da Educação Infantil. Estavam distantes do problema-foco: a violência! Essa, a justificativa. E, além do mais, não teriam o repertório necessário para uma prática educomunicativa com o uso da linguagem midiática, especialmente a radiofônica.

No ano de 2009, no entanto, foi a própria Secretaria que reverteu os juízos de valor sobre o potencial educomunicativo da infância, levando o Educom para o ensino infantil. E o fez por obra de algumas professoras que acreditaram na possibilidade de se implementar a produção midiática junto a crianças de quatro a oito anos de idade.

O tempo passou com rapidez e, em 2015, fui, eu mesmo, surpreendido, no mesmo Bairro de Campo Limpo, quando, num encontro promovido pela Diretoria Regional de Ensino, fui entrevistado por duas meninas, respectivamente, de seis (a que fazia as perguntas) e quatro anos (a que documentava com máquina fotográfica). As mães e professoras demonstraram euforia, enquanto as crianças, apenas desenvoltura e segurança. As perguntas foram simples e diretas. Foi efetivamente um momento mágico, confirmando o acerto da decisão da SME de incluir os pequenos nos processos comunicativos, reafirmando a intencionalidade do poder municipal em reforçar a política pública preconizado pela Lei Educom, de dezembro de 2004[7].

---

6 Sobre a natureza e abrangência do Projeto *Educom.rádio*, em comparação com experiências similares, recomendamos a dissertação de Ana Carolina Altieri Soares, intitulada: *Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil*. Esta pesquisa localizou dois países na América Latina que obtiveram conquistas significativas em suas políticas públicas relacionadas à interface da comunicação/educação: o Brasil e a Argentina. Na Argentina, o objeto de estudo foi o Programa *"La red Nacional de Radios. Aprender con la radio"*. Já no caso do Brasil, o estudo focou o projeto de política pública, implementado pela prefeitura de São Paulo, a partir de 2001, sob o título Educomunicação nas Ondas do Rádio- Educom.rádio. Nos dois casos, a pesquisa buscou identificar os referenciais teórico-metodológicos que deram sustentação ao nascimento dos programas, garantindo sua sustentabilidade até os dias presentes (São Paulo, PROLAM, 2012). <file:///C:/Users/Prof%20Dr%20Ismar/Downloads/2012_AnaCarolinaAltieriSoares.pdf>.

7 Ver texto da Lei Educom e sua regulamentação no site da Licenciatura em Educomunicação: <http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo>

Este foi o primeiro *case* do painel. Naturalmente, as professoras estavam ao lado das crianças, motivando-as e dando-lhes segurança. Mas a fala foi toda delas.

Na sequência às narrativas dos pequenos, a mesa de debates contou, com diferentes presenças, em termos etários, incluindo pré-adolescentes/adolescentes (*Projeto Educom.geraçãocidadã.2016, Imprensa Jovem*); adolescentes/jovens (*Renajoc, Viração, Idade Mídia e Educom.cine*) e, finalmente, universitários (*Licenciatura em Educomunicação*).

Pelo que se percebia dos expositores e da plateia, as falas estavam costurando, diante de uma atenta plateia, um tapete com cores e movimentos distintos, bordando uma paisagem com nitidez inegualável: o protagonismo das novas gerações mediado pela alegria da comunicação. Um signo novo que transmitia, em si mesmo, uma nova perspectiva de ação educativa, em construção por todas as infâncias, adolescências e juventudes. Enfim, uma diversidade de vozes, embalada num mesmo sonho!

2. Os âmbitos de mobilização

As narrativas dos expositores demonstraram a capacidade articuladora da prática educomunicativa, colocada à serviço tanto do ensino escolar formal (projeto *Imprensa Jovem*) chegando aos espaços interinstitucionais (projeto *Educom.geraçãocidadã.2016*), edição de 2016), sem esquecer da educação não formal (projetos *Viração e Renajoc*). Vejamos:

2.1 - Educomunicação no ensino fundamental público

Ao longo do desenvolvimento do painel, as crianças e adolescentes do ensino público de São Paulo refletiram sobre suas próprias tarefas, reafirmando compromissos com uma comunicação dialógica nas escolas, através do Projeto *Imprensa Jovem*. Regendo esta prática de articulação, localiza-se, no caso da cidade de São Paulo, o Núcleo de Educomunicação da SME, criado em 2010[8], com a missão de dar suporte formativo e técnico diretamente aos docentes envolvidos com projetos educomunicativos. Tais formações acabaram refletindo-se em áreas tradicionalmente interessadas em aspectos técnicos do mundo digital, qualificando as ações pedagógicas mediadas pela informática educativa, com a adoção do diálogo e a valorização do protagonismo juvenil, como revela pesquisa recente[9].

8 Sobre o Núcleo de Educomunicação da SEM-SP ver, no Portal da Secretaria: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-7

9 Luci Ferraz identificou a presença do paradigma educomunicativo na formação dos professores responsáveis pela informática educativa, na SME-SP, dedicando sua tese doutoral a este tema (*Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico*, ECA/USP. 2016).

2.2 – Educomunicação, em espaços interinstitucionais

Outro tema presente nas exposições foi a abordagem interinstitucional da prática educomunicativa, experimentada pelos adolescentes do projeto *Educom.geraçãocidadã*, edição de 2016. Trata-se de uma pareceria entre uma associação de profissionais (ABPEducom), um núcleo de pesquisa e extensão universitária (NCE/USP), uma escola pública (EMEF Casa Blanca) e uma escola privada (Colégio Dante Alighieri), todos com sede em São Paulo, responsáveis por demonstrar o caráter universalista e integrador do paradigma educomunicativo.

No caso, o projeto é colocado a serviço de uma prática interinstitucional voltada à vivência experimental da diversidade. Adolescentes em condições econômico-sociais diferentes e vinculados a projetos curriculares específicos, são convidados a superar as distâncias geográficas e culturais que os segregam e a articular ações solidárias que valorizem a construção de um saber coletivo sobre cidadania. O que os unia, previamente, era a participação em projetos educomunicativos (*Imprensa Jovem*, no caso da EMEF Casa Blanca; *Dante em Foco*, no caso do Colégio Dante Alighieri). Para tanto, os educadores das diferentes instituições parceiras reuniram-se periodicamente, ao longo do ano, para definir os procedimentos de forma a manter a coerência das diferentes ações colaborativas em relação aos princípios da Educomunicação.

O produto conclusivo de um processo de conversas, debates e atividades criativas que ocorreu em 2016 foi registrado num vídeo-convite dirigido a professores e alunos de outras escolas, propondo que experimentem igual aventura criativa, articulando-se através da hashtag - #AceitaTodos #PorUmMundoMelhor[10].

O Projeto *Educom.geraçãocidadã.2016* ganhou notoriedade – convertendo-se num *case* de referência - ao ser apresentado, pelos próprios adolescentes, em diferentes eventos, em 2016, como a) o VII Encontro Brasileiro de Educomunicação (São Paulo-USP); (b) o Seminário sobre Comunicação e Educação (Senado Federal, Brasília)[11]; (c) um Workshop sobre Educomunicação (Sede do SBT) e (d) num encontro, em 2017, na sede do Instituto Paulo Freire, sobre o direito à educação.

10 O vídeo está disponível no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=IvTSqtT1xKk&t=27s

11 A descrição da presença dos quatro adolescentes do *Educom.geraçãocidadã.2016* em Brasília pode ser acessada no relatório do evento, disponibilizado pela gráfica do Senado Federal (http://www.abpeducom.org.br/disponivel-em-livro-as-apresentacoes-do-seminario-sobre-educacao-midiatica-do-ccs-brasilia/).

2.3 – Educomunicação no âmbito da sociedade civil

No mesmo painel, a Educomunicação desenvolvida expressamente no âmbito da educação não formal, por organizações sociais, se fez igualmente presente nas apresentações de jovens vinculados aos projetos *Viração* e *Renajoc*, duas iniciativas que, na verdade, dialogam entre si.

A primeira, nascida e 2002, destaca-se por haver acolhido, em sua própria estrutura (estatuto, manuais de funcionamento e gestão das atividades), os pressupostos da Educomunicação (leitura do mundo a partir das condições e interesses da juventude, diálogo, transdisciplinaridade, compromisso com a cidadania, prática comunicativa dialógica que inclui a gestão colegiada e solidária da própria comunicação e de seus recursos e linguagens). A *ONG Viração*[12] – responsável tanto por uma revista editada a partir de reportagens produzidas colaborativamente em 25 diferentes núcleos, distribuídos pelo país (os núcleos dos *Virajovens*), quanto por programas de intervenção na área da comunicação com jovens - apresenta-se como um referencial para os que admitem a viabilidade do radicalismo dialógico como espaço legítimo de relação social.

Já a *Renajoc*[13] configura-se - enquanto rede que articula jovens comunicadores, em todo o país - como o espaço de construção de alianças e de formação de novas lideranças que se habilitam para o manejo da comunicação de vertente popular-transformadora, em suas comunidades. A rede mantém uma *Agência Jovem de Notícias* e oferece consultorias através de editais públicos. A presença da *Renajoc* no encontro foi possível graças a uma videoconferência que colocou em diálogo membros da rede, em Niteroi (RJ), e o público presente ao painel, em São Paulo (SP).

3. O Diálogo programático entre Mídia-Educação e Educomunicação

Fizeram parte do painel outros dois projetos, cuja área de interesse é a educação midiática. Um deles envolve jovens do Ensino Médio, sendo implementado por uma escola privada de São Paulo, e o outro, adolescentes do ensino fundamental, desenvolvido no espaço de uma escola pública de ensino fundamental de Florianópolis. O primeiro trabalha a linguagem jornalística e o segundo com a linguagem cinematográfica.

A linguagem jornalística é mobilizadora do *Projeto Idade Mídia*, no Colégio Bandeirantes, em São Paulo, sob a liderança do jornalista Alexandre Sayad[14]. Desenvolvido, inicialmente,

12 Sobre a Viração Educomunicação: http://viracao.org/.
13 Sobre a RENAJOC: http://renajoc.org.br
14 Experiência relatada no livro de Alexandre Sayad. *Idade Mídia a Comunicação Reinventada na Escola*, (SP, Aleph, 2011).

como uma proposta extracurricular destinada a grupos de alunos interessados em complementar sua formação, a proposta foi transladada, a partir de 2015, ao currículo formal, como complemento à disciplina de Língua Portuguesa. As atividades, hoje, envolvem expressamente o primeiro ano do Ensino Médio, atendendo um grupo significativo de 500 estudantes. A iniciativa foi apresentada por duas ex-alunas do programa, que ressaltaram a força transformadora da prática comunicativa.

Já o caso do trabalho desenvolvido junto à Escola Municipal Albertina Madalena Dias, de Florianópolis, o recurso elegido foi a linguagem audiovisual. A proposta é reconhecida pelo nome de *Educom.Cine: Participação e Cidadania*[15], tendo sido relatada por seu empreendedor, Prof. Rafael Gué Martini, da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

O que aproxima dos dois projetos é o fato de seus formuladores contarem, na elaboração de suas propostas, com referenciais teóricos ou metodológicos trabalhados por instituições às quais prestaram ou prestam serviços: o projeto Cidade Escola Aprendiz, na Vila Madalena, SP, no caso de Sayad, e o Laboratório de Educação Linguagem e Artes, da UDESC, no caso de Martini. Outro tópico de proximidade a considerar é a busca pelo envolvimento dos jovens na apropriação de formas contemporâneas de expressão que extrapolam as receitas previstas no cotidiano das práticas de ensino. Enfim: criatividade e compromisso com uma visão cidadã da realidade, transmitidos nas páginas de uma revista (Bandeirantes) ou difundidos num vídeo disponibilizado no Youtube (Escola Municipal).

O que ficou claro, nas apresentações, é que as duas experiências estabelecem a viabilidade do diálogo programático entre os que trabalham a "educação para a comunicação" partir do termo *Mídia-Educação* e aqueles que lidam com este universo a partir do conceito da *Educomunicação*. Sabemos que o primeiro é de uso corrente entre especialistas com origem no campo da Educação, sendo empregado em consonância com a matriz conceitual da *Media Education* europeia, com foco na relação dos receptores com os meios e linguagens da comunicação; já o segundo emerge da interface Comunicação/Educação, a partir de um contexto histórico de reafirmação de novos sujeitos sociais na comunicação latino-americana, sendo hoje usado como um paradigma para a revisão das relações comunicativas. No caso, os projetos *Idade Mídia* e *Cine.Educom* guardam elementos comuns aos dois conceitos.

15 Educom.cine: https://www.youtube.com/watch?v=X9VeKttfdW8.

4. Uma licenciatura para o novo campo

Duas jovens universitárias, Isabela Rosa e Elena Oliveira, foram as últimas a se apresentarem, com a missão de explicar as razões pelas quais a USP havia decidido criar um curso de graduação para a nova área de conhecimento e de atividade humana. Depois de falarem sobre suas próprias trajetórias no novo campo, voltaram suas explanações para a natureza do curso que frequentavam, respectivamente, no 8º e no 2º ano letivo. Asseguraram que o projeto pedagógico da Licenciatura volta-se para preparar a) um docente de comunicação no ensino básico, ou mesmo um coordenador de projetos interdisciplinares que contemplem a interface comunicação/tecnologias da informação/educação; b) um consultor para projetos na área, nos âmbitos do primeiro setor (área governamental), do segundo setor (área corporativa) ou mesmo do terceiro setor (área não governamental), sempre que seus responsáveis estejam interessados no paradigma educomunicativo, ou, ainda, c) um pesquisador para a nova área. As jovens, já atuando no campo, através de imersões, garantiram que a proposta da ECA/USP contempla seus respectivos imaginários sobre o caminho formativo do novo profissional.

5. Um encontro para a história da construção do campo

Ao final do Painel, os coordenadores Tatiana Carvalho e Adriano Leonel, igualmente alunos da Licenciatura, e autores do texto “Vozes da Infância e da Juventude: Experiências Educomunicativas em Alfabetização Midiática e Informacional”, ao agradecerem os expositores e os presentes no auditório, externaram suas impressões de que aquele momento mágico, no seio de um evento internacional, ficaria definido na história dos debates sobre a prática educomunicativa como o “Encontro de Gerações”. Compartilhamos deste ponto de vista, com a convicção de que as crianças, os adolescentes e os jovens que ali haviam usado da palavra tiveram seu dia de mestres, na Universidade de São Paulo.

Referências

DEVADOSS, Joseph Sagayaraj. *Media Education, Key Concepts, Perspectives, Difficulties and Main Paradigms*, Chennai, Índia: Arubu Publications. 2006.

MELO, Luci Ferraz. *Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico,* Tese doutoral, ECA/USP. 2016.

SAYAD, Alexandre. *Idade Mídia a Comunicação Reinventada na Escola*, SP, Aleph, 2011.

SOARES, Ana Carolina Altieri. *Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PROLAM, 2012.

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, jan./mar. 1999, p. 19-74.

SOARES, Ismar de Oliveira. "Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação", *Comunicação & Educação* (CCA-ECA/USP, Ano XIX, número 2, jul/dez 2014, pg. 15-26.

Experiências Educomunicativas em Alfabetização Midiática e Informacional

Tatiana CARVALHO, e Adriano LEONEL
Alunos da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP
Coorddenadores do Debate Temático

O OLHAR DE QUEM FALA

Um e-mail inesperado da ABPEducom[1] convidava-nos para coordenar uma mesa no VII Encontro Brasileiro de Educomunicação sobre experiências educomunicativas. O susto inicial foi seguido por agradável surpresa quando soubemos que os palestrantes não seriam adultos responsáveis pelos projetos, mas as crianças e jovens que deles participavam.

Como coordenadores das apresentações, acreditamos que nosso papel seria o de fazer mediação entre as crianças e jovens, de um lado, e o público presente, do outro. Consideramos ainda que o desafio seria o de gestão da comunicação em espaço educativo, pois não interpretamos a mesa como mera exposição daquilo que cada projeto estaria fazendo, mas como um ambiente propício ao aprendizado coletivo, o que converteria aquele momento, num espaço de educação não formal.

Considera-se como "gestão da comunicação no âmbito dos espaços educativos" todas as estratégias e ações tomadas com o intuito de questionar os modelos de comunicação que subjazem às práticas de comunicação comumente usadas pelo sistema educativo, oferecendo subsídios para a ampliação do coeficiente comunicativo das ações ali presentes (cf. SOARES, 2002, p. 20). Nesse sentido, tentamos pensar de que forma a comunicação seria capaz de colaborar com a produção de sentido, promovendo a passagem de um sistema de mera troca de informações para um modelo vivo de mediação educomunicativa.

Estruturamos, então, o planejamento do evento previsto para aquela tarde de três de novembro. Tínhamos seis projetos a serem apresentados, dentre os quais dois envolviam crianças e pré-adolescentes e quatro deles adolescentes e jovens acima de 16 anos. Desse modo, deixamos que os mais jovens falassem primeiro, pois dificilmente aguentariam ficar até o final no evento. No entanto, não nos atentamos para outra característica que diferen-

1 Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação

ciava os grupos: dois envolviam escolas privadas e os outros, a educação pública; e, sem nos darmos conta deixamos os colégios privados para o primeiro bloco, o que avaliamos como uma perda, pois como precisaram ir embora no intervalo, seus integrantes acabaram por não ouvir a voz da educação pública, ocorrendo apenas o inverso.

Planejamos uma pequena fala introdutória, para não correr o risco de nos alongarmos nas explicações sobre os projetos, o que poderia causar insegurança aos jovens durante a construção de suas falas. Além disso, buscamos deixar slides e vídeos já preparados para minimizar os possíveis problemas técnicos. Por fim, estruturamos o tempo de maneira a que todos(as) tivessem a mesma oportunidade de falar. Ao longo do evento, fomos ajustando os procedimentos de acordo com a necessidade do momento. Por exemplo, a jovem Gabriela dos Santos, da Viração, iniciou sua apresentação com muita acanhamento e certa resistência durante a fala, mas ao longo da troca com o público foi se soltando e dividindo conosco colocações preciosas que talvez não ocorressem sem as perguntas sensíveis dos participantes. Por isso demos mais tempo para que ela concluísse sua linha de raciocínio. Ainda sobre o tempo, os grupos tinham autonomia na gestão de seus trinta minutos, fosse com espaço para perguntas ou não; acreditamos que isso tenha sido saudável para o aprendizado dos próprios expositores sobre a gestão do tempo.

Ou seja, de modo geral, buscamos aplicar aquilo que aprendemos nas aulas da graduação e construir um ecossistema comunicativo, de acordo com as premissas da educomunicação. “A educomunicação - enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas - não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente” (SOARES, 2011, p. 37).

Diante da relevância do Encontro Brasileiro no contexto de consolidação do campo, buscamos propiciar um espaço onde reinasse a Educomunicação. Nos esforçamos visando este propósito, aprendendo com nossos erros e procurando poder absorver o máximo desta experiência. Durante nossa mediação tentamos fomentar um diálogo que visasse

perceber e pensar as mesmas questões de modo diferente, a fim de que daí possa emergir ideias novas. [...] Num segundo momento [...] estas poderão ser avaliadas, julgadas, o que pode resultar numa implementação de ações não-repetitivas, diferentes das rotineiras. (MARIOTTI, 1995 p. 30)

Pelos relatos que recebemos, as trocas ali ocorridas abandonaram as formalidades e a timidez inicial para se realizarem de maneira verdadeira; provocando dúvidas, lágrimas, sorrisos e a vontade em muitos de seguir atuando com a Educomunicação.

OS(AS) PROTAGONISTAS

1. Projeto *Rádio Cartola*

Após a introdução das professoras, as crianças respondem às perguntas do público. Foto: Rádio JMS.

Por volta das 13h45, demos início ao Debate Temático. Enquanto os inscritos no painel se acomodavam. Após 15 minutos de introdução, passamos a palavra para os alunos Deborah Santos de Sousa, Danielle Silva Conceição e Henrique Macedo de Araújo, de 10, 6 e 6 anos, respectivamente.

Em nossa introdução, ao chamarmos os alunos da EMEI Agenor de Oliveira (Cartola)[2], destacamos a importância e a relevância de crianças tão novas já terem contato com projetos educomunicativos e de trabalharem com mídia. Na sequência, convidados as professoras Nalva Marques e Silvia Santos, responsáveis pelos projetos *Rádio Cartola* e *Imprensa Mirim*, que seriam apresentados, que acompanhassem as crianças à mesa.

A apresentação das duas iniciativas foi ilustrada por um vídeo sobre o trabalho educomunicativo no espaço da Educação Infantil. Após a contextualização das experiências por parte das professoras, em diálogo com seus alunos, a palavra passou ao público. Um dos pontos levantados dizia respeito aos momentos que tinham sido mais significativos para as crianças participantes. Os pequenos deixaram entender que gostavam de "tudo", mas especialmente de falar no rádio e aparecer no vídeo. Outra pergunta foi sobre o reflexo que projetos deste tipo têm em relação à carga horária das professoras da Rede Pública. As professoras explicaram que o projeto já estava integrado ao cotidiano da escola, não representando, pois, carga extra. Outra indagação levantou o tema da razão de ser da experiência educomunicativa com estudantes daquela idade: "Foi porque víamos a alegria e o envolvimento dos estudantes do Fundamental e passamos a acreditar que os pequenos

2 Vinculada à Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo

das EMEIs tinham os mesmos direitos de ter acesso a uma prática que igualmente valorizasse a capacidade de expressão das crianças de quatro a oito anos" - explicou a Profa. Silvia Santos que concluiu: "Fizemos o pedido e a Secretaria de Educação aceitou apoiar-nos".

2. Projeto *Educom.GeraçãoCidadã.2016*

A próxima apresentação ficou a cargo do projeto *Educom.GeraçãoCidadão.2016*, iniciativa interinstitucional que uniu alunos do quinto ano do Ensino Fundamental ao primeiro ano do Ensino Médio dos colégios CEU EMEF Casa Blanca[3] e Dante Alighieri[4]. Representando esses alunos, formaram a mesa as alunas Maria Eduarda Silva de Oliveira e Clarice Arruda Villari, respectivamente, uma de cada escola. Durante a apresentação, foram narradas as etapas do trabalho solidário, envolvendo não apenas professores e estudantes das duas instituições, mas também as assessorias prestadas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, que trouxe alunos da Licenciatura em Educomunicação para acompanhar o desenvolvimento da proposta, e pela ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, entidade a quem coube o trabalho inicial de aproximar as duas instituições educacionais, articulando-as num projeto colaborativo.

Os participantes do Educom.GeraçãoCidadã.2016 compareceram para prestigiar a apresentação das colegas. Foto: Rádio JMS.

3 Também vinculada à Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo.
4 Colégio particular centenário localizado na Al. Jaú, nos arredores da Av. Paulista.

Durante as duas exposições foram lembradas as experiências que, em cada escola, antecederam o Projeto *Geração.cidadã.2016* como o "Imprensa Jovem", presente em mais de 350 escolas da rede municipal, com origem no *Educom.rádio* (2001-2004) e o "Dante em Foco", implantado no colégio por iniciativa de dois de seus estudantes, em 2008. No caso, os alunos da Prefeitura e do Dante tinham o que trocar entre eles, em termos de práticas educomunicativas. Foi o que ficou comprovado com a exibição de um produto midiático elaborado como resultado da mútua-colaboração: um vídeo-convite[5] para que outras escolas criassem projetos de Educomunicação que ajudassem a transformar a sociedade por meio de práticas cidadãs.

Após a apresentação do vídeo, a mesa foi aberta para perguntas. Entre as colocações, uma das educadoras do projeto pediu a palavra e agradeceu a participação e entusiasmo dos jovens durante todo o processo.

3. Projeto *Idade Mídia*

O encerramento do primeiro bloco ficou a cargo do *Idade Mídia*, disciplina optativa do Colégio Bandeirantes[6] , que trabalha com análise de mídia e produções comunicativas a partir das premissas educomunicativas.

Para falar sobre o projeto, subiram à mesa Bianca Rick e Alexia Filkenstein - alunas do terceiro ano do Ensino Médio - e a ex-aluna e jornalista, Vivian Martins. Cada uma narrou a própria trajetória no Idade Mídia, indo de como o descobriram aos frutos colhidos.

Muito se falou sobre a importância de uma disciplina como essa no currículo, possibilitando assim um processo de reflexão sobre o mundo e suas diferentes realidades. Fizeram referência, inclusive, ao projeto apresentado anteriormente conclamando a importância de parcerias entre educação pública e privada.

Após essa apresentação foram oferecidos 15 minutos de *coffee break.*

Vivian conta como o projeto a influencia hoje como jornalista formada.
Foto: Van Slongo.

5 Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IvTSqtT1xKk&t=195s. Acesso em 07 jan 2017
6 Tradicional colégio particular localizado na Vila Mariana

4. Projeto *Renajoc*

Retomando o debate, foi realizada uma videoconferência com a educomunicadora Ana Paula da Silva e os jovens Flavianne da Silva Oliveira da Penha e Bruno Mauza, do Estado do Rio de Janeiro, destinada a apresentar a RENAJOC - Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores.

A mediadora Ana Paula participou da videoconferência com os alunos. Foto: Rádio JMS

Ana Paula, falando da cidade de Niterói, introduziu o tema, relatando sua trajetória pessoal como educadora do projeto e explicando em que consiste a Rede, hoje presente em todo o país. implementando propostas como o "Mais Educomunicação", uma assessoria a escolas públicas em diferentes estados, na implementação do macrocampo "Comunicação e Uso de Mídias" do Programa Mais Educação do Governo Federal. Na sequência, a educomunicadora passou a palavra para Flavianne e Bruno, que falaram de suas participações no Programa "Agência Jovem de Notícia", refletindo sobre a relevância dessas atividades em suas histórias de vida.

5. Projeto *Viração*

A Viração, ONG criada em 2003 e que é constantemente referenciada na Licenciatura em Educomunicação, especialmente pela produção de uma revista produzida mediante uma ação colaborativa de jovens de todo o pais - convidou os educomunicadores Gabriela Gomes dos Santos e Brendo Dias para falar sobre o projeto, a partir de uma ação pontual da qual haviam participado, denominada *"Resistir para Existir"*, que visava chamar atenção para os números de genocídio de adolescentes e jovens negros(as) no Brasil.

Os resultados finais foram o vídeo #ResistirparaExistir[7] e um ensaio fotográfico que deu origem a uma série de postais. Gabriela e Brendo dividiram com o público a importância de se entenderem enquanto negros e o papel desempenhado pelo projeto na construção da identidade de cada um deles.

7 Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WJ-HMy8Tui8. Acesso em 07 jan 2017

Gabriela conta sobre o projeto realizado pela Viração. Foto: Rádio JMS

As perguntas da plateia deixaram claro o quanto as ideias de empoderamento e protagonismo estão intrinsecamente ligadas à noção de Educomunicação e aos desdobramentos que processos educativos não formais desse tipo acabam tendo no ensino formal.

6. Projeto *Imprensa Jovem*

Para representar a *Imprensa Jovem*, projeto da Prefeitura de São Paulo já lembrado em exposições anteriores, ao longo do painel, foram convidados os jovens Cícero Ivanilson Silva e Gabriela Vallim.

Cícero, hoje no Ensino Médio, apresentou alguns dos projetos dos quais tomou parte, ao longo do tempo em esteve vinculado à rede municipal de educação, ressaltando a importância do programa no processo de sua adaptação a uma nova cidade, visto que ele havia estudado, durante toda sua infância, no Nordeste.

Cícero é o primeiro a falar pela Imprensa Jovem. Foto: Van Slongo

Por seu lado, Gabriela Vallim, jornalista, fez uma longa fala sobre a relevância de projetos como *Imprensa Jovem*, na educação formal, e *Viração*, na educação não formal, por possibilitarem a jovens de escolas públicas a descoberta de seu

próprio potencial como cidadãos e agentes educomunicadores. Com maestria, conseguiu costurar o conjunto das informações e exemplos que haviam sido apresentados naquele debate temático, fazendo referência principalmente às questões ligadas ao genocídio da população negra. Contou sua própria trajetória como ex-"laranjinha" - apelido dos membros da *Imprensa Jovem* - e atual coordenadora de políticas para juventude da Secretaria Municipal de Direitos Humanos da cidade de São Paulo, tendo, no meio do caminho, produzido um Festival Musical Contra a Redução da Maioridade Penal, nascido de uma campanha, nomeada #15contra16.

7. Projeto *Licenciatura em Educomunicação*

Isabela e Elena se divertem ao contar sobre a graduação. Foto: Van Slongo

Apesar do horário previsto para o término da mesa já ter-se esgotado há cerca de trinta minutos, o auditório ainda contava com uma presença considerável de pessoas, entre elas jovens da *Imprensa Jovem* e da *Rádio JMS*, além de educomunicadores inscritos no VII Educom e no *V Global MIL Week*. O fato garantiu que as alunas Isabela Rosa e Elena Oliveira, respectivamente no sétimo e no segundo ano da Licenciatura em Educomunicação, subissem à mesa para apesentar a grade curricular do curso, discorrendo sobre a possibilidade de atuação no mercado de trabalho, além revelar os motivos que as levaram até esta graduação e as eixaram apaixonadas pela educomunicação. Mesmo com o avançado da hora, responderam à curiosas perguntas e saíram aplaudidas.

8. Projeto *Educom.Cine*

Rafael comanda a cantoria do jingle. Foto: Rádio JMS

Em nosso planejamento constava a exibição de um *teaser* produzido em 2015 por alunos do 5˚ ao 9˚ ano da escola pública municipal Albertina Madalena Dias de Florianópolis, resultado do programa de extensão *Educom.Cine: Participação e Cidadania*.

Embora ao longo da tarde, ao perceber que o debate atrasaria, tenhamos desistido de passar o vídeo, fomos surpreendidos com a presença de Rafael Gué Martini, o "professor educomunicador" - como se autointitula -, responsável pelo projeto de Santa

Catarina. Dessa forma, ao final de toda a programação, consultamos o público presente, e, não apenas a vinheta musical criada e executada pelas crianças e jovens foi exibida, como foi regida por Rafael uma cantoria com todos(as) os presentes para fechar aquela tarde, às 18h30. A letra dizia:

> "Se todo mundo escutasse a nossa voz, se todos respeitassem a nossa opinião, que mundo bonito faríamos. Diferente de tudo que você já viu. O nosso objetivo é trazer informação, todos juntos podemos transformar nossa nação. Você experimentaria vir com a gente? É luz, câmera, Educom".

Considerações Finais

Soares (2011, p. 18) argumenta que:

> (...) o eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos converte-se no hábitat natural da educomunicação. Sua função é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir. Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte de seu vocabulário.

Era esse o vocabulário que inundava a sala naquele dia 3 de novembro. E o melhor: palavras saídas da boca de crianças e jovens. O Debate Temático ***Vozes da Infância e da Juventude: Experiências Educomunicativas em Alfabetização Midiática e Informacional*** deixava registrado nos adultos presentes - nós inclusos - o quanto crianças e jovens possuem voz, cabendo à sociedade oferecer a eles a oportunidade de se expressarem, garantindo ouvidos dispostos a escutar suas narrativas. A educomunicação não visa "dar voz" à ninguém, mas tem como destino buscar a construção de ecossistemas comunicativos que propiciem que essas vozes se propaguem. A educomunicação tem sempre o(a) educando(a) como foco, auxiliando-o no processo de construção de pensamento crítico.

> [...] o grande desafio é assumir uma inovação necessária. O campo da educomunicação é um espaço de decisões por mudanças direcionadas à integração dos talentos, tendo como foco principal o educando e seu universo de expectativas e perspectivas. (SOARES, 1999 p. 194).

Em adição, a experiência nos mostrou o quanto a Educomunicação segue forte nos âmbitos da educação formal, não formal e informal. Isso porque, embora as experiências apresentadas - com exceção do Educom.Cine - tenham se centrado no Sudeste do país, os outros

Henrique Araújo da Rádio Cartola fazendo cobertura do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação. Foto: Van Slongo

debates temáticos do VII Educom mostraram o muito que se faz e que se estuda sobre Educomunicação, em todo Brasil.

Cabe ainda acrescentar que as crianças impressionaram não só pelo discurso, mas pela postura durante o debate; mostrando que não apenas reproduzem discursos sobre diálogo, respeito, autonomia e protagonismo, mas que tais conceitos fazem parte do cotidiano de suas ações. Cerca de quarenta membros do Imprensa Jovem acompanharam grande parte do debate, além dos pequenos da Rádio Cartola e da Rádio JMS, que ficaram até o fim. É importante lembrar que os jovens da Rádio JMS lá estiveram para fazer a "cobertura educomunicativa" do evento. Fizeram o serviço jornalístico com seriedade, além de produzir as fotos de qualidade que documentam este artigo. Além do mais, participaram do debate fazendo inúmeras perguntas.

Por último, finalizamos este relato reflexivo com o exemplo de Henrique de Araújo, de 6 anos, que, com destreza e rapidez, registrou momentos de diferente ângulos no auditório lotado, subindo inclusive ao palco para fazer uma imagem panorâmica do público, ensinando-nos sobre ousadia, coragem e imaginação.

> O que falta, a muitos de nós, educadores, e a mim também é imaginação. A gente tem medo de deixar a imaginação voar, mas é preciso deixá-la voar! Não voar a ponto de ser perder, mas voar, imaginar coisas concretas, coisas possíveis com as crianças. (FREIRE, 2012 p.77)

Referências

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia - novos diálogos sobre educação.* São Paulo: Paz e Terra, 2012.

MARIOTTI, Humberto. *Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência.* In: Palas Athena (Org.). Valores que não têm preço – Módulo 1. São Paulo: Palas Athena/UNESCO, 1995, p. 27 – 42.

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

SOARES, Ismar. *COMUNICAÇÃO / EDUCAÇÃO, A EMERGÊNCIA DE UM NOVO CAMPO E O PERFIL DE SEUS PROFISSIONAIS.* Brasília: Revista Contato, Brasília, Ano 1, N 1, jan/mar. 1999, p. 19-74

Os autores

ADRIANO AUGUSTO VIEIRA LEONEL - É aluno do sexto ano da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP e estagiário do Colégio Dante Alighieri na área de Tecnologia Educacional. Colaborador do NCE-ECA/USP, foi bolsista PUB/USP (2015-2016). Contato: adriano.leonel@usp.br.

TATIANA GARCIA DE CARVALHO (também conhecida como Tatiana Luz - É aluna do quarto ano da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP e também graduanda do quarto ano de Jornalismo na Faculdade Cásper Líbero. Membro do grupo de gestão do projeto Educom.GeraçãoCidadã2016.

Da Rádio Cartola à Imprensa Mirim: Trilhando as Mídias na Educação Infantil

SILVIA SILVA DOS SANTOS
EDNALVA MARQUES DE SOUSA
EMEI Angenor de Oliveira – Cartola, DRE Campo Limpo, SME-SP

Introdução

Este relato é parte da trajetória de experiências educomunicativas na Educação Infantil vivenciada na Escola Municipal de Educação Infantil Angenor de Oliveira – Cartola, localizada na zona sul da cidade de São Paulo com crianças de quatro e cinco anos. O principal objetivo do trabalho foi o desenvolvimento de ações na área da comunicação oral, linguagens artísticas, identidade, autonomia e demais eixos de aprendizagem da infância, tendo a ludicidade, o protagonismo e a colaboração como foco. As ações vão de encontro a desenvoltura que os pequenos apresentam ao interagir com os recursos tecnológicos. Dessa forma, utilizar os recursos midiáticos configura-se como forma de aguçar a curiosidade infantil. Para isso, a trilha traz um panorama do projeto Rádio Cartola e o caminho percorrido até chegar a Imprensa Mirim, proposta que integra diversas mídias, que subsidiam as aprendizagens, servindo como registro dos saberes, sempre permeado pelo brincar. Que este relato possa servir de base para estudos e propostas futuras, além da valorização da criança pequena como produtora de cultura e protagonista de aprendizagens.

Trilhando as mídias

As crianças estão, a cada dia, imersas a uma infinidade de informações e estímulos tecnológicos. Há um questionamento frequente sobre a idade adequada para a inserção ao uso das ferramentas midiáticas por os pequenos, algo que, tanto a escola, quanto as famílias acreditam ser uma discussão polêmica.

Sabemos que não faltam relatos da interação da criança com programas e aplicativos midiáticos desde cedo e a família tem um papel crucial nessa mediação. Pensando nisso,

torna-se imprescindível que a escola se configure às novas exigências dessa geração, pertencente a sociedade da informação, conhecidos como nativos digitais.

Diante desde cenário e visando articular estas questões, surgiram as primeiras intenções em desenvolver propostas que envolvem tecnologias da informação e comunicação, atreladas ao lúdico e aos eixos inerentes e fundamentais da educação infantil, desde a linguagem oral à artística.

A importância dessa articulação entre o lúdico, os eixos de aprendizagem e as mídias, são citadas por Santos (2012) ao dizer que "encorajam a produção de discurso mais fluente e complexo". Para a autora, o trabalho com as narrativas digitais também traz benefícios ao desenvolvimento dos pequenos "em prol a exploração de novos ambientes".

Santos (2012) cita suas primeiras observações, ainda no ano de 2011, na Escola Municipal de Educação Infantil "Angenor de Oliveira - Cartola", o que a motivou a realizar atividades educomunicativas. "O potencial nato desta geração flui diante das ferramentas e com a somatória de tudo – potencial, bagagem cultural e curiosidade - é nítido um acréscimo positivo, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem". (SANTOS, 2012, p. 32).

Dessa forma, a autora conta como continuou observando e realizando ações envolvendo o uso das tecnologias da informação e comunicação com as crianças, associando a linguagem midiática na produção de dramatizações, narrações e registros fotográficos.

A partir de estudos, observações e atividades, a autora foi motivada a realizar as primeiras experiências educomunicativas buscando o protagonismo dos pequenos, culminando na criação da Rádio Cartola. O principal objetivo do projeto foi o encontro entre a curiosidade e o interesse em desenvolver as habilidades comunicativas das crianças:

> [...] ficou evidente a importância de um trabalho voltado ao uso dos recursos tecnológicos, de uma maneira simples, partindo do conhecimento que a criança tem sobre tecnologia. Dessa forma, os programas gravados com o microfone do notebook poderiam ser substituídos por algum instrumento que efetivasse essa ação de forma lúdica. Assim, a gravação das narrativas passou, nos anos seguintes, a ser realizada com aparelhos celulares, que pouco a pouco foram criando forma, pois poderiam ser manipulados por as crianças, além da mobilidade que este recurso proporciona, aproximando as crianças. (SANTOS, 2014, p.4)

O aparelho celular pessoal da educadora passou a ser microfone e captar narrativas. Em outras turmas, aliado a máquina fotográfica, tornou-se o principal meio de registro fo-

tográfico para a apreciação das famílias. Os projetores multimídias e aparelhos de som tornaram-se grandes colaboradores na divulgação dos registros. Dessa forma, mesmo que apenas uma turma tenha iniciado vivência na linguagem radiofônica, os registros fotográficos eram realizados em outras turmas, como documentação pedagógica.

Mesmo buscando o trabalho com a linguagem oral, o diferencial do Projeto Rádio Cartola, em seu início no ano de 2013, era a união entre o lúdico e a linguagem teatral[1]. As crianças participavam de dramatizações e brincavam durante as gravações. Aproveitando que o projeto institucional era relativo ao estudo de artistas e suas trilhas sonoras, os pequenos votavam em suas músicas preferidas e anunciavam suas escolhas. Os programas, gravados em *podcast*, começaram a ser exibidos além da sala de aula, em eventos e festas. Em sua segunda fase, uma outra turma, de período diverso, aumentando o leque de exploração. As duas turmas tinham a mesma característica, crianças na faixa etária dos cinco e seis anos de idade. Com isso, uma turma passou a ouvir a programação da outra e criaram a trilha do evento "V Arte na Escola", realizado anualmente pela instituição. E assim o projeto foi criando forma, na busca do desenvolvimento de competências na linguagem oral, por meio de jogos teatrais e expressividade corporal.

A Rádio Cartola, projeto que envolve rádio escolar e narrativas digitais, em suma, passou por três grandes fases, como descreve Santos (2014):

I. Narrativas de apresentação (trilhas sonoras);
II. Narrativas de projetos (diversidade de gêneros);
III. Narrativas com características radiofônicas (radiojornalismo).

A primeira fase[2] passou por a apropriação do projeto de rádio escolar, com a escolha do nome da rádio, do *slogan*[3] ("Rádio Cartola, show de bola!") e a apresentação das trilhas, como descrito anteriormente, baseado no projeto da Instituição. A grande dificuldade nesse período foi o tempo de duração dos programas, que passaram de seis para cerca de quarenta minutos, algo que necessitava ser reavaliado, pensando na motivação da criança em participar e desenvolver a escuta atenta dos programas.

Na segunda etapa, iniciou-se o processo de participação das crianças nas decisões, explorando assim outros gêneros além dos estudados e diminuição do tempo de exibição, para cerca de quinze minutos. "Aproveitando técnicas teatrais, as crianças foram convidadas a

1 As diretrizes da linguagem teatral articulada às características infantis foram realizadas com a colaboração da professora e atriz Ruth Saiso.
2 https://youtu.be/gDmUOpah9Zs
3 Lema expressado por uma palavra ou por uma frase curta e de grande efeito. (MICHAELIS ONLINE)

brincar de 'fazer rádio', fazendo relatos, entrevistando colegas, apresentando canções." (SANTOS, 2014, p. 5). Além disso, foram exploradas piadas, parlendas e músicas do cancioneiro popular.

O último estágio, marcou o início dos trabalhos com viés educomunicativo, introduzindo a linguagem radiofônica e a liberdade de os pequenos escolherem os temas e as trilhas de suas narrativas. Dessa forma, além do trabalho colaborativo, a participação dos pequenos foi adiante, decisivo e criativo, tomando forma o protagonismo, por meio da mediação das aprendizagens, citada por Vygotsky (1998).

Nesta perspectiva, visualizou-se que não era importante apenas trabalhar com as novas tecnologias ou fazer uma ponte entre os eixos de aprendizagem e as diferentes mídias. O intuito, no momento, era a busca efetiva pelo protagonismo infantil, que as crianças tenham voz e participem desde a criação dos programas de rádio escolar, não deixando a ludicidade de lado. Outro foco, foi o aperfeiçoamento da linguagem oral, baseado nos preceitos de Vygotsky (2001), quando cita que o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso de outras operações mentais. Contudo, a terceira fase contemplou estas características e tiveram conquistas ainda maiores, como cita Santos (2015):

> Por fim, as narrativas digitais a partir de discussões de temas e exploração de diversos portadores colaboraram para o desenvolvimento de habilidades orais, tais como narração de fatos, entrevistas, interações, exposição oral, principalmente aliados a mediação e intencionalidade do educador. (SANTOS, 2015, p.46).

Indiscutível o quanto a mediação defendida por Vygotsky (1998) torna-se indispensável num trabalho colaborativo, envolvendo a educomunicação, que, segundo Soares (2011) termo "usado até então para designar exclusivamente o espaço da educação crítica frente aos meios de comunicação". Não apenas o trabalho com a comunicação oral na infância teve ganhos com o Projeto Rádio Cartola, mas eixos como identidade e autonomia, sociedade e linguagens artísticas, num todo, articulados ao lúdico.

A Rádio Cartola foi um marco na conquista de um projeto de Gestão de Mídias, na EMEI Angenor de Oliveira – Cartola, e a sua própria inserção no projeto político pedagógico da instituição.

A partir do projeto de Gestão de Mídias, outros trabalhos começaram a se desenvolver. As educadoras tiveram oportunidade de explorar ainda mais as mídias disponíveis na unidade. Cresceu o uso do projetor multimídia e a descoberta de outras funções, além da

projeção. Apareceram novas narrativas no gravador de voz, ainda que de forma tímida. Os registros fotográficos realizados por as educadoras aumentaram, entretanto, a partir daí um novo olhar começou a surgir.

Um projeto envolvendo o registro fotográfico[4] teve como premissa, em 2014, aliar a curiosidade dos pequenos ao seu olhar observador. Protagonizando a ação, as crianças começaram a explorar, desde o funcionamento da câmera, até conceitos de linguagem fotográfica, na prática, sem a utilização de termos técnicos, mantendo o cuidado e o respeito ao brincar e a ludicidade na realização das propostas.

A fotografia foi mais uma linguagem a ser valorizada como meio de expressão, sendo uma evolução na prática do ato de registrar, que antes eram realizadas exclusivamente pelos adultos. Explorando mais a fotografia, as crianças tiveram a oportunidade de brincar com técnicas de edição[5] simples (filtros, contraste, saturação). Os pequenos se apropriaram da linguagem e foi possível observar em suas brincadeiras simbólicas a construção de máquinas fotográficas, celulares e *tablets*, além da criação de cenários. O trabalho com a fotografia propiciou a valorização da criança com suas produções e, consequentemente, o reconhecimento da família.

As produções midiáticas protagonizadas pelos pequenos, inspirados nos preceitos do projeto da Rádio Cartola (comunicação oral, colaboração, protagonismo infantil), fotografia e demais ações, ganharam visibilidade e o convite para acompanhar a 23ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, realizado em agosto de 2014 no Anhembi. A unidade recebeu, do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, uma proposta arrojada, porém limitada somente à observação de outras equipes de Educação Infantil na cobertura do evento.

O convite chegou num momento em que a Rádio Cartola já fazia parte do Projeto Político Pedagógico da escola e os trabalhos com registros fotográficos estavam em plena divulgação nas redes sociais. Entretanto, a mobilização da equipe foi para além da simples observação. Educadores e o grupo de crianças selecionadas prepararam-se para auxiliar na cobertura da 23ª Bienal do Livro. Chegado o grande momento a equipe surpreendeu, realizando, além da observação, uma série de entrevistas, registros fotográficos e toda trajetória, publicada em vídeo[6] num dos canais de comunicação da instituição, tornou-se referência em algumas formações do Núcleo de Educomunicação. Esse evento, definitiva-

4 https://www.youtube.com/watch?v=YJYVfPCYIvU
5 https://www.youtube.com/watch?v=0gqF9-VphUA
6 https://www.youtube.com/watch?v=TTRlqJEuxU0

mente, marcou o início dos trabalhos com viés educomunicativo na unidade. Dificuldades no percurso foram repensadas, o que trouxe as primeiras mudanças na Rádio Cartola (segunda fase[7]) e o desejo de experimentar vivências com outras linguagens, aprofundando a parceria com as crianças e apresentando novos formatos.

Pensando nisso, o foco foi realizar o trabalho com o coletivo, em parceria com as crianças. Numa turma com trinta e cinco educandos o grande desafio foi desenvolver o trabalho com pequenas equipes:

Essa etapa resultou em dois produtos finais que evidenciaram a identidade do grupo/turma. No primeiro, Sousa (2015) descreve os passos da criação de um jornal escolar impresso na unidade escolar com toda a turma (35 crianças divididas em pequenos grupos):

> Há benefícios para o desenvolvimento das crianças, por meio da divisão dos grupos como estratégia na articulação da proposta, sobre a mediação da professora, o processo de realização do material pelas crianças as tornam protagonistas da ação de modo bidirecional. (SOUSA, 2015, p. 15)

Sousa (2015) afirma que o produto pode também ser visto como documentação pedagógica de boa qualidade, para as crianças e as famílias, por participarem desde a elaboração. A autora considera o jornal impresso como "'fio condutor', por ser constituído de modo colaborativo e fundamentado nas ações cotidianas e elaborado com a marca das crianças". O segundo produto final desta fase diz respeito aos programas de rádio com participação dos pequenos na elaboração do roteiro, narração, produção e registro (terceira etapa da Rádio Cartola). O último programa[8] desse ciclo, marcou a ênfase na escuta das vozes discentes, em que o tema pedido virou projeto de turma e o programa, compilação das aprendizagens, caracterizou a importância da rádio escolar também para o registro dos saberes.

Por meio do trabalho cooperativo das equipes, os envolvidos fortalecem vínculos, desenvolvem diversas habilidades tais como: ouvir, argumentar, relacionar conhecimentos prévios, ampliação de repertório de temas diversos, trabalho em equipe, ou seja, colaboração, etc., utilizando estratégias que tornam a proposta significativa.

Mediante todas as vivências, foi diagnosticado que algumas crianças se destacavam nos projetos, porém, numa turma de 35 educandos, a atenção para cada um é diferente do

7 https://soundcloud.com/user-931157753/radio-cartola-2014-episodio-4-cultura-popular
8 https://soundcloud.com/user-931157753/programatransito

que num trabalho com pequenos grupos. Assim surgiu a vontade de dar mais atenção, não apenas aos que se destacaram, mas aqueles que apresentaram limitações referentes as habilidades comunicativas.

Estas ações culminaram, então, na idealização de uma agência de notícias infantil, um projeto inovador, objetivando apresentar a curiosidade e a visão de mundo dos pequenos, como visto na elaboração do jornal impresso e terceira fase da Rádio Cartola, por meio da educomunicação. As experiências anteriores propulsionaram a efetivação da proposta, com a sugestão de atividades que envolvem diversas linguagens, tais como fotografia, rádio, TV e vídeo, jornal impresso e mural.

O questionamento era como proporcionar estas aprendizagens, visto que alguns métodos já haviam sido realizados, como "talentos"[9] de uma turma, "talentos" de algumas turmas e turmas completas. Outro fator, diz respeito a carência de referências teóricas que fundamentam o uso das tecnologias da informação e da comunicação na infância, como explica Santos (2014):

> Um dos maiores entraves para o desenrolar do projeto é a escassez de literatura voltada para o trabalho com a linguagem radiofônica e audiovisual para a Educação Infantil. Algumas teorias para o Ensino Fundamental têm que ser adaptadas. As publicações institucionais, voltadas a Educação Infantil, recentes, já incluem a importância da tecnologia, mas pouco se tem sobre a prática. (SANTOS, 2014, p. 9)

Dessa maneira, iniciou-se uma busca por referências que pudessem subsidiar as ações, já que quase a totalidade das formações e menções enfatizam o Ensino Fundamental e Médio, além da adequação dos conteúdos dos cursos para a infância. Para a construção do projeto agência de notícias, o norte foram os ensinamentos de Vygotsky (1998, 2001) sobre mediação, aprendizagem com os pares e o conceito da figura do educomunicador citada por Soares (2011):

> Um operário criativo, reconhecido pelas surpreendentes ações geradas a partir da riqueza contida nas diferentes formas de expressão comunicativa que consegue promover junto às novas gerações, envolvendo as tecnologias da informação, as artes e os processos educativos, colocan-

9 Ao falar de "talentos" consideramos as crianças que se destacavam mediante critérios dos educadores de cada turma.

> do todo este arsenal a serviço do crescimento comunitário (SOARES, 2011, p. 95)

Nessa perspectiva e a partir de toda trajetória descrita foi escrito e iniciado o projeto "Imprensa Jovem EMEI Cartola: Agência de Notícias Mirim", popularmente conhecido como "Imprensa Mirim". O projeto, iniciado em 2016, contou com duas turmas, com cinco crianças para cada educadora, totalizando dez crianças e duas educadoras. O principal objetivo da Imprensa Mirim, realizado no período pós-aula, foi, de acordo com as especificidades da infância, criar um canal de comunicação com a comunidade. A equipe produziu duas listas de trilha sonora, por meio da pesquisa com crianças, cinco coberturas de evento, sendo três externas, coletiva de imprensa, entrevistas e a produção do primeiro jornal mural da unidade.

Apesar da carência de recursos (escassez de equipamentos), nove entre as dez crianças participantes tiveram ganhos na comunicação oral, na autonomia, no relacionamento interpessoal. Crianças de três turmas do Infantil II (5 a 6 anos de idade), formaram uma verdadeira equipe, brincavam, colaboraram, opinaram e aprenderam. Mesmo num grupo com atenção diferenciada, focada para o trabalho educomunicativo ainda há o que aprender, para se atingir a totalidade.

Enfim, é indiscutível a importância do projeto Rádio Cartola e de outras mídias para se chegar a um projeto inovador na Educação Infantil, como a Imprensa Mirim. Foram erros, acertos, ajustes e parcerias, principalmente com os pequenos, para dar voz à infância e luz ao seu protagonismo.

Considerações

Ao trilhar a trajetória da Rádio Cartola à criação da Imprensa Mirim, nos remete a importância de um trabalho com viés educomunicativo, visto que os pequenos também são produtores de cultura. Nosso relato parte da Rádio Cartola e os conceitos que a consolidaram, trabalhando a comunicação oral, na construção de narrativas, colaboração e exploração da curiosidade infantil, passando também por experiências com a linguagem fotográfica e jornal impresso.

Santos (2012) comenta que "a criança aprende brincando e brinca com as tecnologias", o que motivou, entre outros fatores a criação de uma agência de notícias mirim, o projeto "Imprensa Jovem EMEI Cartola: Agência de Notícias Mirim".

Todo trabalho educomunicativo realizado na Rádio Cartola tem continuidade na Imprensa Mirim, com uma série de ações e experiências ainda a serem relatados numa oportuni-

dade futura. Nosso objetivo aqui, foi mostrar o intervalo entre os dois polos, cheios de vivências que subsidiaram novas aprendizagens. Diante de todo conhecimento construído, nesse processo, nota-se o aumento da necessidade em conjecturar e promover ações para estas crianças, os nativos digitais. Eles detêm a motivação em interagir com as mídias, em suas brincadeiras, como observamos, e em aplicativos e jogos.

Utilizar tecnologias não é excluir, mas interagir. O brincar está em todo percurso, é pelo brincar que exploramos a curiosidade, dramatizamos vivências e pelo faz-de-conta os pequenos criam saberes, de modo colaborativo. Denotamos aqui a importância da valorização destas experiências midiáticas na infância e, consequentemente, sua divulgação, de modo a compartilhar, construir novas práticas e referências.

Referências

SANTOS, Silvia Silva dos. **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://www.uninove.br/marketing/I_CIPPEB/pdf/NARRATIVAS_DIGITAIS.pdf> Acesso em 10 fev. 2016.

_____. **O rádio na construção de habilidades na oralidade do grupo infantil II, turma C da EMEI Angenor de Oliveira - Cartola.** 2015. 87 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, São Paulo, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. Dez anos de Idade Mídia: celebrar e refletir. In: SAYAD, Alexandre Le Voci. **Idade mídia:** a comunicação reinventada na escola São Paulo: Aleph, 2011.

SOUSA. Ednalva Marques de. **O jornal escolar como um possível instrumento de informação e integração escola – família com o grupo do infantil II - B da EMEI Angenor de Oliveira Cartola.** 2015. 80 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, São Paulo, 2015.

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.

Silvia Silva dos Santos
Contato (11) 97698-0246
profa.silviasantos@hotmail.com

Minicurrículo: Especialista em Mídias na Educação (2015) pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, Informática na Educação (2011) e Educação em Ambientes Virtuais (2010) pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL. Licenciatura Plena em Pedagogia (2003), Universidade de Santo Amaro - UNISA e curso Técnico em Informática (2006) pelo Instituto SOS Computadores. Atualmente Professora de Educação Infantil (pré-escola) e formadora de educadores de infância, na área de Educação e de Mídias. Idealizadora e coordenadora do Projeto Rádio Cartola (2012-2015), Colaboradora do Projeto Cartola Multimídia – Gestão de mídias na Educação Infantil (2013-2015). Co-coordenadora do Projeto Imprensa Jovem EMEI Cartola – Agência de Notícias Mirim (Imprensa Mirim) – 2016. Tem cinco anos de experiência em Tecnologia, na área da Educação Profissionalizante e Personalizada, além de dez anos de trabalho na Educação Infantil, pré-escolar. Seus estudos têm ênfase em narrativas digitais, rádio escolar, produção de vídeo e gestão de mídias.

EDNALVA MARQUES DE SOUSA - Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2015), formada em Pedagogia Licenciatura Plena e Gestão escolar pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009). Atua junto à educação infantil com crianças de 4-5 anos como professora regente. Colaboradora do Projeto Cartola Multimídia – Gestão de mídias na Educação Infantil (2013-2015). Co-coordenadora do Projeto Imprensa Jovem EMEI Cartola – Agência de Notícias Mirim (Imprensa Mirim) - 2016. Atuante há, aproximadamente, nove anos em Educação, iniciando como aluna pesquisadora em alfabetização em escolas do Estado (2007), estagiária no programa Acessa Escola (2008), também em Centros de Educação Infantil com crianças na faixa etária entre 0-3 anos (2010) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seus estudos têm ênfase em fotografia, jornal impresso e gestão de mídias.
Contato (11) 98778-0487 - nalva_marques@yahoo.com.br

GESTÃO DA COMUNICAÇÃO E MESPAÇOS EDUCATIVOS

A) POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCOMUNICATIVOS

Políticas Públicas e Educação Midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro

ELISÂNGELA RODRIGUES COSTA

Introdução

A assertiva de que a sociedade contemporânea requisita fortemente a incorporação da educação midiática é evidente, pois, ao longo das últimas décadas, ainda que com certas limitações a círculos de especialistas, o tema está ganhando cada vez mais força e legitimidade.

Na Europa, a tradição é representada pela mídia-educação *(Media Education)* pensada numa educação para a recepção crítica dos meios de comunicação. Nos Estados Unidos da América (EUA), é representada pela chamada *Media Literacy*, entendida como estudos dos meios de comunicação. Já no contexto latino-americano, além destas vertentes, encontramos a educomunicação cuja ênfase está nos processos comunicativos. Especificamente quanto a este paradigma, utilizamos a perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Tratando-se de políticas governamentais, somente a partir da década de 1980 é que houve uma intensificação, na América Latina, em torno de práticas pedagógicas frente às mídias, o que fortaleceu a aproximação entre Comunicação e Educação. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, é a principal articuladora. Dada a relevância do assunto, apoiou a criação do Observatório Latino-americano e Caribenho de Alfabetização Midiática e Informacional (Olcami), sediado no México, em 2015.

Nesta proposta a análise restringe-se ao ambiente educacional formal, tendo em vista a esfera das políticas públicas, por meio dos paradigmas da Educomunicação[1] em São Paulo e da Mídia-educação[2] no município do Rio de Janeiro. Sendo assim, o objeto empírico constitui-se do conjunto dos elementos que, nos respectivos contextos, definem essas políticas de ensino acerca da educação midiática nas redes destes municípios.

O estudo doutoral comparativo-qualitativo, em andamento na ECA, ocorre por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas que foram categorizadas em cinco grandes núcleos: formação continuada docente e discente, gestão da educação midiática no espaço escolar, legislação, política curricular e a formação na universidade.

Para tanto, as principais questões que fomentam este trabalho são: a) Por que os municípios de São Paulo e Rio de Janeiro investem em educação midiática? b) Como essas políticas são explicitadas nestes municípios? c) quais as modalidades das ações nas políticas de ensino implantadas em São Paulo e Rio de Janeiro?

A problemática é compreender: o que aproxima ou diferencia as políticas públicas de educação midiática implantadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro? Ressaltamos que o problema está sendo analisado tanto sob suas perspectivas teóricas, quanto sob de gestão.

São Paulo e Rio e Janeiro: as políticas de ensino com a Educação Midiática

Os municípios de São Paulo e Rio de Janeiro possuem ações institucionalizadas em suas redes educacionais baseadas nos paradigmas da educomunicação (SP) e mídia-educação (RJ) há mais de uma década.

1 O conceito de Educomunicação é adotado na perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP). O paradigma (SOARES, 2002, p.155) é definido como [...] 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 [...], ou seja, a ênfase está nos processos comunicativos. A Educomunicação se apresenta por meio de "áreas de intervenção" que hoje são sete: 1) Gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos; 2) Expressão comunicativa através das Artes; 3) Educação para a comunicação; 4) Mediação tecnológica nos espaços educativos; 5) Reflexão epistemológica; 6) Pedagogia da Comunicação e 7) Produção midiática para a educação.

2 Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógica, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia. (UNESCO, 1984). O conceito possui várias grafias adota-se neste artigo o termo com hífen, contudo, na própria rede de ensino também usa-se o termo sem hífen, midiaeducação, adoção feita pela MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios), um dos contextos desta pesquisa.

Em 1996, o professor Ismar de Oliveira Soares cria o Núcleo de Comunicação e Educação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP), momento importante para a difusão do paradigma. Anos mais tarde, em 1999, ocorreu a grande pesquisa que ressemantizou o conceito de educomunicação. Entretanto foi no início dos anos 2000, que ocorreram as primeiras iniciativas que envolveriam políticas públicas com a prática educomunicativa em São Paulo.

O projeto batizado de "Educom" contou com a participação de professores da ECA/USP e pesquisadores vinculados. Parte deste projeto, tratava-se do "Educom.rádio: Educomunicação nas ondas do rádio[3]" que alcançou tantas pessoas e notoriedade que tornou-se Lei em 28 de dezembro de 2004, autoria do vereador Carlos Neder, Lei Municipal no. 13.941.

Em 2009, a inclusão na legislação da Portaria no. 5.792, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, provocou avanços no processo de institucionalização da educomunicação, pois estabeleceu diretrizes que possibilitaram a contratação de uma equipe de especialistas para realizar as formações dos docentes e o reconhecimento oficial dos projetos de educomunicação desenvolvidos nas escolas municipais de São Paulo.

Atualmente, o projeto chamado "Nas ondas do rádio"[4] conta com um Núcleo de Educomunicação, desde 2015, sob a responsabilidade de Carlos Lima, vinculado à SME de São Paulo. Os cursos de formação continuada ofertados são em: gestão de projetos educomunicativos, agência de notícias, vídeo, blog, fotografia, audiovisual, fanzine, impresso, rádio, entre outros.

Entre os objetivos do programa, os ideais educomunicativos, na perspectiva do NCE/USP, de promover o protagonismo infantojuvenil por meio da comunicação e tecnologia; a cultura da paz no espaço escolar, o aperfeiçoamento das competências leitora, escritora e oral e possibilitar espaços de expressão comunicativa e criativa as crianças e adolescentes.

O município do Rio de Janeiro também trata do uso da mídia no ambiente escolar, sob o paradigma da mídia-educação, para tanto, possui uma Gerência de Mídia-Educação sediada na Secretaria Municipal de Educação (SME) sob o comando de Simone Monteiro de Araújo. A SME conta com o apoio da MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios Ltda)

3 Para maiores informações: ALVES, P.H. (2007) *Educom. rádio: uma política pública em Educomunicação.* Tese. ECA/USP. São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php. Acesso em 30.mai.2015.
E MESSIAS, C. (2012) *Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo.* Dissertação, ECA/USP, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24032012-102952/pt-br.phps> . Acesso em 30. mai.2015.

4 O site está disponível em: < http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Nas-Ondas-do-Radio>. Acesso em 30. Mai.2015.

órgão criado pela Lei no.2.029 em 1993 e idealizado pela ex-secretária municipal do Rio de Janeiro, Regina de Assis e por Walter Clark, na época presidente da TV Educativa (TVE), que também atuou na criação das Empresas Globo de Televisão. Em 1996, a, então, secretária municipal de Educação, Regina de Assis implementa o Núcleo Curricular Básico Multieducação inserindo a questão das linguagens e da diversidade tecnológica à sala de aula.

Eventos importantes acerca da mídia-educação foram realizados no Rio de Janeiro, pela MultiRio, o mais importante foi a 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, um dos maiores eventos internacionais da época.

Hoje, a MultiRio possui um aparato tecnológico e de profissionais (aproximadamente 170 pessoas) das áreas da Comunicação e Educação voltados em sua maioria, ao trabalho, sobretudo, com a linguagem audiovisual. Conta com estúdios próprios para elaboração dos programas distribuídos na rede educacional e formação continuada de professores e alunos. A atual presidente da MultiRio Cleide Ramos[5] atuou de 1995 a 2000 e retornou em 2009, até o presente momento, na época da fundação era diretora de tecnologia e educação da TVE quando trabalhou com Walter Clark utilizando todas as mídias para elaboração de conteúdos educativos.

Segundo Simone Monteiro Araújo (2015), desde 2009, com a nova gestão política, e, em 2011, com reformulações na própria SME da prefeitura do Rio de Janeiro, apesar da independência da MultiRio, existe um maior direcionamento das diretrizes teórica e de práticas mídia-educativas pela SME.

Conclusão

As constatações até o momento desta pesquisa permitiram olhar com maior afinco as diferenças que permeiam essas políticas. Contudo, o pouco espaço deste capítulo permite-nos citar apenas três pontos de comparação entre as duas redes: a) as tradições envolvidas; b) a forma de implantação das políticas públicas; e c) a apropriação dos conceitos de educomunicação e mídia-educação.

As tradições, como efeito comparativo, permitem afirmar que as práticas pedagógicas em educação midiática estão ancoradas em gêneses diferentes, de um lado a rede educacional de São Paulo com a orientação latino-americana, historicamente, influenciada pelo ideal freireano sobretudo por ações do próprio educador, enquanto atuava na pasta da Educação, neste munícipio, em 1989. Destacamos sua preocupação com o trabalho coletivo,

5 Cleide Ramos cedeu entrevista a autora deste artigo, no Rio de Janeiro, em setembro de 2014, por conta da referida tese de doutorado.

formação continuada docente e, também, de sua visão quanto ao entendimento de um currículo interdisciplinar.

Em relação à implantação da educomunicação, a questão é que, em 2001, a partir do Programa de Extensão da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, por meio do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), assessorando a rede, é que o paradigma é inserido no município, visto pelos, então, gestores como uma metodologia apropriada para a maior necessidade daquele momento: o trabalho com a cultura de paz, combate à violência, por meio de um meio comunicacional popular, no caso, o rádio, visto pela gestão como capaz de atingir a comunidade escolar e entorno, sem um custo alto.

Sendo assim, inicialmente, a educomunicação foi implantada na rede educacional paulista por um extenso programa de formação continuada docente, discente, de gestores e funcionários. Quanto ao conceito, é apropriado discursivamente, ainda que nem todas as práticas pedagógicas com o uso da mídia sejam, necessariamente, educomunicativas é possível mensurar que, em sua maioria, preservam elementos que dialogam fortemente com este paradigma, caso, por exemplo, do currículo inserido, em 2013, "Mais Educação São Paulo", sobretudo no chamado Ciclo Autoral do Ensino Fundamental (7º à 9º anos).

Por outro lado, na rede de Educação do Rio de Janeiro houve influência da *Media Education* europeia, entretanto é necessário registrar que foi após a disseminação na rede estadual das chamadas "salas de leitura", na década de 1980, instituídas no governo, pelo, então, secretário estadual da pasta, Darcy Ribeiro, nos CIEP´s, é que a mídia-educação começou a ganhar maior espaço neste município.

O antropólogo entendia estas salas como espaços de cultura permitindo a abertura para práticas pedagógicas, além da literatura, com outras linguagens e tecnologia, modelo que chegou à rede municipal de educação. Essas ações motivaram a elaboração de um currículo que valorizasse a tecnologia o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), em 1993. Este documento "justificou" a criação pelo Poder Executivo, Lei 2.029, de 18 de outubro de 1993, da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio) que serviria de elaboradora de conteúdos com as diferentes linguagens midiáticas, fazendo forte uso da linguagem audiovisual e cinematográfica, influenciada, ainda que não citada nos registros pesquisados e pelos entrevistados, pela entidade filantrópica católica de Cinema e Educação (Cineduc) sediada neste munícipio.

Contudo, é com a MultiRio que a tradição europeia da *Media Education* ganha maior força, apesar da ênfase ser na tecnologia e televisão educativa, haja vista a liderança de Walter Clark e de profissionais da TV Brasil, em sua implantação, orientados pela tradição estran-

geira. Hoje o conceito em si e suas práticas pedagógicas passam por revisões e estudos mais aprofundados naquela rede.

Prova disto é a aproximação da Pontíficia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), por meio do grupo do GRUPEM (Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia) do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a coordenação da professora Dra Rosália Duarte, com a Secretaria Municipal de Educação (SME), que desde o início de 2015, estão com pesquisa em andamento, hoje, na 2ª etapa, financiada pelo Instituto Desiderata, em parceria com a Gerência de Mídia-Educação da SME.

Enfim, a partir da apresentação dos três pontos comparativos, este *capítulo*, por meio de um cotejo da pesquisa doutoral, apontou as diferentes tradições, nuances históricas e a inserção da prática pedagógica como ação de governo com a mídia na sala de aula nestas redes. Nossa maior preocupação, além do histórico e fundamentação teórica-metodológica de cada tradição, é ampliar e promover debates sobre a importância da implantação da Educação Midiática como uma política pública – culminando nesta que é uma das maiores semelhanças entre as duas redes.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, S.M. **Simone Monteiro de Araújo.** Depoimento [dezembro 2015]. Entrevistadora: E. R. Costa. Rio de Janeiro: SME, 2015. Entrevista concedida para a tese doutoral em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM), título provisório: “Educomunicação e políticas públicas: Estudo comparativo entre as redes de ensino do Rio de Janeiro e São Paulo”.

BUCKINGHAM, D. **La media education nell´era della tecnologia digitale.** Relazione per il Congreso del MED La sapienza di comunicare: Roma, 2006.

SOARES, I.O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, no. 7. Brasília, 1998.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G. & MARQUES DE MELO, J (Orgs). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012-2013**. Memória, Brasília, IPEA, vol. 4, pg. 169-202, 2013.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação e Educação.** Ano XIX. Número 2.Jul-Dez 2014.

WILSON, Carol. et all. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores.** Brasília, UNESCO, UFTM, 2013.

ELISÂNGELA RODRIGUES COSTA - Jornalista, pedagoga, especialista em Sociologia e Política, mestre, e doutoranda em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, orientação de Ismar Soares, sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), responsável pelo Departamento de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Barueri.

A Educação Integral na perspectiva da Educomunicação: a implementação no Programa São Paulo Integral

DANIELE PRÓSPERO

Introdução

Diante das novas configurações da sociedade atual, fica cada vez mais em evidência a necessidade de uma intensa articulação e combinação de saberes e práticas que estão em diversos espaços, na escola, na família, no território e na cidade. A capacidade de articular e agir em conjunto exige um novo valor: o do compartilhamento de propostas, ações, programas e práticas. Percebe-se, portanto, a necessidade de uma educação que amplie os espaços, tempos e oportunidades educativas, o que busca justamente a promoção de uma educação integral. Ou seja, a formação dos alunos nas suas multidimensões.

É garantir, segundo Grinspun (1999, p.44), uma educação para as crianças, adolescentes e jovens voltada não apenas para a questão da escolaridade, mas sim uma educação com objetivos mais amplos, tanto em termos dos conhecimentos já consolidados pela sociedade como e, principalmente, na formação de um cidadão mais crítico e consciente para viver e participar desse contexto, numa visão local, nacional e mundial, numa perspectiva de ação visando à busca de valores comprometidos com uma sociedade mais humana e com mais justiça social.

São perspectivas como essas que fazem com que dois conceitos se tornem ainda mais sinérgicos e possam promover mudanças reais na educação: trata-se da perspectiva do campo de intervenção social, denominado educomunicação, e a perspectiva da educação integral.

A educação integral passa pela expansão de tempos, espaços e oportunidades educativas, cujo ponto central marca uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos educandos, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

É a partir desta proposta que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) passou a implementar em 2016 o Programa São Paulo Integral[1] nas Unidades Educacionais com o objetivo de promover a vivência de situações que enriqueçam seu processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem. Cerca de 100 escolas na cidade passaram a atuar nesta perspectiva.

Entre os princípios que regem a proposta de uma educação integral em tempo integral estão questões como integralidade; ampliação dos tempos, oportunidades e espaços de aprendizagem; ressignificação do currículo; articulação de saberes; participação dos estudantes no seu processo de aprendizagem etc.

O Programa São Paulo Integral ao propor às crianças, adolescentes e jovens o acesso a diferentes linguagens e ao definir como princípio a valorização das suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento, traz algo que é o pressuposto básico das práticas educomunicativas: permitir o desenvolvimento da expressão dos alunos.

O próprio Documento Orientador do Programa[2] evidencia a inserção da educomunicação:

> A Educomunicação também está presente no desenvolvimento de projetos de expansão da jornada escolar, promovendo o protagonismo infantojuvenil por meio da comunicação e suas tecnologias, por meio de trabalhos colaborativos autorais, projetos educacionais na Educação Infantil, formação para qualificação profissional na Educação de Jovens e Adultos, formação de educadores dos Centros de Educação e Cultura Indígena e formação continuada aos Profissionais de Educação que atuam nas Unidades Educacionais e nas DREs. (Documento Orientador, p.5).

Ao identificar estas sinergias e abertura do programa para a vivência da educomunicação nas escolas, o Núcleo de Educomunicação da SME decidiu por propor ações internas, a fim de aproximar estes dois campos. Foi elaborado um curso chamado “Educação Integral na

1 Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Sao-Paulo-Integral
2 Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/22501.pdf

perspectiva da Educomunicação", integrando a oferta de formações oferecidas aos professores da rede municipal.

Tendo este cenário em vista, o presente artigo busca, por meio da leitura da Portaria de constituição do São Paulo Integral e do Documento Orientador do programa, identificar pontos de aproximação entre os dois conceitos – educomunicação e educação integral – e refletir de que forma a educomunicação pode colaborar com a implementação de práticas inovadoras e significativas no São Paulo Integral. A partir da aplicação de um questionário – Marco Zero – em duas turmas iniciais, o artigo traz ainda as percepções dos educadores para as práticas educomunicativas, tanto em relação aos benefícios dessa aproximação, quanto os desafios a serem superados em sua implementação.

Aproximações e sinergias: educomunicação e educação integral

Diante dos diversos princípios que regem a proposta de uma educação integral em tempo integral fica evidente as sinergias e aproximações entre os conceitos de educomunicação e de educação integral.

Isto porque a educomunicação – vista como uma teia de relações – oferece substancial contribuição para a formação das crianças, adolescentes e jovens, na medida em que, pelas experiências de comunicação compartilhada, abre para eles novas possibilidades de leitura e de construção de mundo.

O Programa São Paulo Integral ao propor às crianças, adolescentes e jovens o acesso a diferentes linguagens e ao definir como princípio a valorização das suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento, traz algo que é o pressuposto básico das práticas educomunicativas: permitir o desenvolvimento da expressão dos alunos.

A educomunicação reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, sendo assim, fará todo esforço necessário para ampliar o potencial comunicativo dos membros da comunidade educativa e – no contexto de seu espaço privilegiado, que é a escola – de todos os membros desta comunidade, sejam docentes ou discentes, ou, ainda, a comunidade do entorno.

Ou seja, para a educomunicação, a comunicação é vista como um direito fundamental. E, diante disso, é importante que os estudantes possam se apoderar das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta.

A participação no processo de produção da comunicação traz resultados também na ampliação da cidadania dos sujeitos envolvidos. Isso ocorre porque o processo de elaboração dessa comunicação é educativo, não somente pelos conteúdos, mas pelo envolvimento direto das pessoas no fazer comunicacional.

Abrir esse espaço de participação para os alunos se configura, portanto, numa possibilidade de despertar o interesse por novos conhecimentos, novas práticas, novas ações de intervenção social. A autonomia e o empoderamento dos participantes se tornam muito mais presentes, por meio do agir e do fazer. Isso se reforça em outro princípio do Programa São Paulo Integral que diz: *"a educação como instrumento da democracia que possibilita às crianças, adolescentes e jovens a entenderem a sociedade e participarem de decisões que afetam o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro e sua vizinhança, tornando-se parceiros de seu desenvolvimento sustentável".*[3]

E é no fazer que os alunos, justamente, encontram sentido para muitas questões colocadas pela escola que, até então, pareciam desconectadas. Durante a elaboração dos veículos de comunicação, os estudantes são instigados a produzir uma comunicação que faça sentido a eles e a sua comunidade, trazendo temas que gerem discussão e pautem debates sobre soluções e problemas comunitários ou relativos às questões da juventude.

Assim, as possibilidades são diversas. Os alunos podem utilizar-se da rádio para falar sobre suas propostas e ainda praticar a expressão verbal; ao produzirem um vídeo, por exemplo, os estudantes conhecerão de forma mais clara como é o processo de produção e, por isso, terão um olhar mais crítico ao assistirem programas televisivos; nos jornais ou quadrinhos, os estudantes poderão discutir temas como a sexualidade e outros existenciais.

A partir desta perspectiva, se fortalece outro ponto central da educação integral: a gestão democrática. Uma escola que orienta suas práticas para a gestão democrática, conta com a participação da comunidade nos processos decisórios, assim como dos próprios alunos, que podem se fazer presente em momentos decisivos. A gestão democrática abre vias de diálogo e relacionamento horizontal que são pressupostos para se pensar na escola como um grande ecossistema comunicativo.

3 Portaria nº 7.464, de 03 de dezembro de 2015. Disponível em: http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=2I265876BQQEJe3BQ7BO6A2IVBH&PalavraChave=institui%20o%20programa

E, pensar em estabelecer ecossistemas comunicativos passa, necessariamente, pela criação de canais de diálogo e comunicação entre toda a comunidade escolar, outro ponto central da educomunicação, e que também se faz presente entre os princípios do Programa São Paulo Integral: *"o diálogo com estratégia na implementação de políticas socioculturais que reconheçam as diferenças, promovam a equidade e estimulem o ambiente de troca..."*.[4]

A educomunicação contribuiu também com a *"garantia às crianças, adolescentes e jovens do direito fundamental de circular pelos territórios educativos, apropriando-se deles, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica"*[5]. Isso porque a educomunicação apresenta-se como uma possibilidade real para a descoberta não somente da cidade, mas a fim de gerar novas aprendizagens.

Uma experiência investigativa pelo bairro, por exemplo, pode ser uma ótima oportunidade para os estudantes aprenderam a história do seu território, as vivências culturais que estão ali presentes, os desafios ambientais a serem superados, desenvolvendo ainda habilidades de escuta, de pesquisa e de trabalho em grupo. O resultado final pode ser um programa de rádio para a comunidade, uma peça de teatro para a família ou um documento para a prefeitura recomendando mudanças no território. Assim, a Língua Portuguesa, a História, a Educação Ambiental, a Cultura e a Comunicação ganham uma nova relação e o aprendizado se torna mais significativo para esse estudante.

Neste ponto, inclusive, apresenta-se outra sinergia entre a educomunicação e a proposta da educação integral, que é a própria interdisciplinaridade. Por meio das práticas educomunicativas, é possível uma maior flexibilização do currículo e da construção de uma proposta interdisciplinar. O próprio jornal, vídeo, rádio, fotografia e quadrinhos são, por natureza, produtos interdisciplinares, ou seja, exigem a aplicação de múltiplos saberes acadêmicos na sua elaboração.

A fotografia pode ser uma ótima maneira de trabalhar, junto à disciplina de Física, princípios básicos de luz. A Matemática e a Geometria, por exemplo, são fundamentais na diagramação de um jornal. Já, a Redação e a Língua Portuguesa serão utilizadas em qualquer tipo de mídia proposta, pois estão ligadas à expressão.

4 Idem 3.
5 Ibidem 3.

E, podemos ir além. A educomunicação trabalha a partir de uma perspectiva transdisciplinar. O princípio é válido, sobretudo, para o tratamento de assuntos complexos no âmbito dos denominados "temas transversais", como saúde, multiculturalidade, ética, meio ambiente, entre outras, que são fundamentais de serem abordados numa perspectiva de educação integral. Isso vem ao encontro de diversas diretrizes estabelecidas para o Programa São Paulo Integral, como a que aponta: *"ressignificar o currículo evitando a compartimentalização rígida de forma a torná-lo mais eficaz na aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares, qualificando a ação dos educandos e fortalecendo seu desenvolvimento como cidadãos, ampliando as possibilidades de aprender para valorização da vida"*[6].

Educomunicação no Programa São Paulo Integral

Diante deste cenário, o Núcleo de Educomunicação da SME propôs a criação de um curso (com duração de 18 horas) chamado "Educação Integral na perspectiva da Educomunicação", que passou a fazer parte da oferta de formações oferecidas aos professores da rede municipal.

A proposta da formação é promover uma reflexão na rede municipal sobre essas aproximações e trazer subsídios aos educadores para um trabalho mais efetivo e significativo na perspectiva da educação integral. No segundo semestre de 2016, cerca de 50 educadores participaram do curso.

Além da elaboração do curso, o Núcleo encaminhou à equipe do Programa São Paulo Integral uma sugestão para a nova portaria, enfatizando a necessidade de que a Educomunicação seja um dos Territórios do Saber.

Tendo em vista que se trata de uma nova experiência na rede, o Núcleo decidiu por realizar um levantamento – com aplicação de questionário online – junto aos professores participantes das duas primeiras turmas – Diretoria Regional de Educação do Ipiranga e Diretoria Regional de Educação de São Miguel –, a fim de identificar aspectos centrais do perfil dos educadores interessados nesta temática e de que forma compreendem a educomunicação.

O levantamento identificou que há um grande interesse dos educadores pela formação para o aperfeiçoamento profissional e também o desenvolvimento de práticas educomunicativas na escola. Entre os depoimentos apresentam-se questões como: *"para atualização e poder criar projetos que propiciem debates abertos e democráticos"; "Meu interesse é saber desenvolver atividades que sejam significativas dentro desse campo da educação e*

6 Ibidem 3.

comunicação"; "proporcionar as crianças um currículo rico no qual possa se desenvolver integralmente".

Dentre os participantes, 66,7% já tinham conhecimento sobre o conceito de educomunicação e 92,9% acreditam que há uma aproximação deste com o conceito de educação integral.

Quando questionados sobre de que forma a educomunicação pode colaborar com a promoção de uma educação integral, destacam-se questões como: ampliação de repertório para os alunos, incentivo ao protagonismo juvenil, currículo significativo, ampliação da comunicação nos espaços educativos, ampliação da participação dos alunos nos espaços da escola e fora dela, interdisciplinaridade e interação dos projetos na escola, entre outros.

Destacam-se falas como: *"criar ambientes abertos de forma democrática e de consensos, a autoestima, expressão e criticidade do aluno, da comunidade escolar e da família; "educação integral é desenvolver o ser humano como um todo e a comunicação é essencial dentro deste todo"; "a educomunicação deve envolver oportunidades onde todos possam ser protagonistas e não mais seres passivos que só escutam e nada tem para contribuir".*

A respeito dos benefícios/ganhos em se promover práticas educomunicativas na escola, os educadores destacaram as novas formas de interação entre os diversos atores da escola; qualificação e dinamização do processo de aprendizagem; ampliação da comunicação; maior interesse dos alunos pela escola; e formação crítica dos estudantes.

Os educadores apontaram ainda desafios para a implementação da educomunicação em suas escolas, como pouco tempo disponível do professor para se envolver com os projetos; dificuldade de engajamento e comprometimento de outros membros da equipe; pouco conhecimento do conceito e seus processos; poucos recursos tecnológicos disponíveis na escola; falta de conhecimento do corpo docente em como utilizar as mídias; pouco tempo para reflexão e trocas de informações; falta de formação dos professores nessa área; conseguir quebrar paradigmas no interior das escolas, as diversas concepções, o rompimento com as práticas individualistas; entre outros.

Conclusões

O Programa São Paulo Integral traz como princípios norteadores questões como: currículo emancipatório, qualificação dos tempos de aprendizagem, educação como instrumento da democracia e garantia de acesso aos territórios educativos. Ao mesmo tempo, as práticas educomunicativas estimulam a autonomia e o protagonismo, garantindo tempos e espaços raros onde a criança, o adolescente e o jovem podem exercer livremente sua criatividade e expressar seus anseios.

As produções juvenis têm potencial de se tornarem parte de um sistema de comunicação entre estudantes, professores, diretores e comunidade escolar, portanto, carregam o potencial de instigar diálogos para a construção de um projeto político-pedagógico rico e alinhado às características de uma escola que tenha importância na vida de seus estudantes e da comunidade. Trata-se de uma desconstrução das relações de poder e da criação de novos espaços dialógicos.

Percebe-se, assim, que a educomunicação pode ser uma grande aliada da promoção da educação integral na cidade de São Paulo, principalmente por ela já estar presente nos principais documentos do Programa São Paulo Integral e ter se tornado um curso da SME. O levantamento realizado pelos professores mostrou também a percepção positiva na rede municipal e os diversos resultados e benefícios que a educomunicação pode trazer para a escola.

É preciso, portanto, fortalecer estas ações para que os desafios apontados pelos educadores, como a falta de infraestrutura, pouco engajamento das equipes e falta de formação, possam ser superados e mais escolas possam se beneficiar dessa aproximação entre os dois campos, garantindo a implementação de práticas educomunicativas.

Referências bibliográficas

CITELLI, Adilson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.* São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. *Palavras, meios de comunicação e educação.* São Paulo: Cortez, 2006.

GRINSPUN. Mirian P.S. Zipping (org). *Educação tecnológica – desafios e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 1999.

PRÓSPERO, Daniele. *Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação.* Mestrado. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-105832/

SOARES, Ismar de Oliveira. *Caminhos da educomunicação.* São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

DANIELE PRÓSPERO - Jornalista e Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), com foco de pesquisa em educomunicação, educação integral e políticas públicas. É especialista em jornalismo social e em educação comunitária. É sócia das consultorias 'Estúdio Cais – Projetos de Interesse Público' e 'Interação – Projetos de Comunicação e Educação' e membro da diretoria da ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.

A Educação midiática e a educomunicação como elementos das políticas públicas de educação no Brasil: o Programa Mais Educação.

PROFA. DRA. SANDRA ZITA SILVA TINÉ

Resumo: sabe-se que as aprendizagens mediadas pelas tecnologias podem ser um fator de inclusão para as crianças e adolescentes brasileiros considerando as distintas realidades escolares e sociais a partir do olhar da educomunicação. Nessa perspectiva, apresentamos um olhar sobre as experiências e números do Programa Mais Educação que, em 2016, com a mudança na gestão do MEC, foi reformulado, chamando-se agora, Programa Novo Mais Educação. Com essas mudanças vieram a reorganização da área de ação, visando a alfabetização e o letramento como ações prioritárias, entretanto, os projetos em curso no macrocampo de tecnologias e uso de mídia permanecem com sua base e facilitando as aprendizagens dos estudantes.

Sabe-se que comunicação e educação mantém uma estreita relação. Alguns autores descrevem com muita propriedade os desafios dessa relação, entre eles Peruzzo (1998), Jaquinot (1998) ressaltando a importância e a necessidade de compreender a maneira pela qual estas áreas se complementam, visto que não há como desconsiderar que estas práticas sociais são, por excelência, dinâmicas, interativas e estão, inevitavelmente, entrelaçadas.

Nesse contexto cabem reflexões e ações com a finalidade de entender e atender aos desafios impostos à comunicação e à educação de forma que seus resultados evidenciem avanços nas aprendizagens e nas relações vividas na escola e em sociedade, sobretudo se for considerada a presença das tecnologias que vem modificando estas e outras áreas da vida humana.

Assim pensando, este escrito foi produzido no contexto do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado na ECA/USP, em novembro de 2016, e buscou apresentar um Pro-

grama nascido em 2007, no percurso das políticas públicas de educação e que resultou em experiências educomunicativas exitosas no âmbito do Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), como uma ação que conseguiu envolver mais de 04 (quatro) milhões de estudantes da educação básica distribuídos por todas as regiões brasileiras.

Esse tem sido um feito considerável do ponto de vista da educação: as aprendizagens mediadas pelas tecnologias como um fator de inclusão para as crianças e adolescentes brasileiros considerando as distintas realidades escolares e sociais a partir do olhar da educomunicação.

A Educomunicação parte do princípio de que é preciso ampliar as diversas formas de expressão e, assim, melhorar o coeficiente comunicativo, tanto nos ambientes presenciais como nos ambientes virtuais, de forma a desenvolver o espírito crítico e analítico no uso dos diversos meios de comunicação aproveitando-se, de forma refletida e planejada, dos recursos da informação que hoje são abundantes e fundamentais no/ao processo educativo. Assim, torna-se evidente reconhecer que a prática educomunicativa visa a construção da cidadania por considerar que todos tem direito à expressão e à comunicação (SOARES, 1999) e, ainda, reconhecer as razões para que esteja presente na construção das políticas públicas de educação, particularmente no Programa Mais Educação.

Além desses aspectos considera-se que tanto na área da comunicação como na área de tecnologias destacam-se marcos legais como a Declaração dos Direitos Humanos (1948) quando diz que “[...] toda pessoa tem direito de participar livremente da vida cultural da comunidade” nas quais se inserem as discussões dessas áreas. Outra referência é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96, que prevê os estudos da comunicação e das tecnologias em todos níveis e etapas da educação. Uma legislação mais recente é o Plano Nacional e Educação – PNE, Lei n. 13.005/14, na qual comunicação e uso de tecnologias aparecem ao lado da ciência e da cultura. Portanto, no conjunto dos marcos legais da educação, mesmo que aqui só algumas referências tenham sido citadas, a comunicação, a educação e as tecnologias se inscrevem nos ideais de democracia, liberdade, justiça, verdade e paz, sendo vistas sob diversos aspectos no contexto escolar, entre eles: currículo, recursos, gestão, acesso e infraestrutura.

Do ponto de vista do currículo podemos entender que a comunicação e as tecnologias, particularmente, são entendidas como parte da cultura e, portanto, com lugar nas práticas sociais. Isso impacta diretamente nas relações educativas. No currículo, estas áreas não se

restringem “aos muros da escola”, mas envolvem o contexto da comunidade, a realidade de forma mais ampla e que nela causam impacto.

Além disso, tem sido discutida amplamente no país uma proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de cumprir a meta 7 do PNE que é fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem. Na realidade, é um documento que se propõe a ser o ponto de partida, em termos de temáticas e conteúdos, para que as prefeituras, secretarias municipais e sistemas privados de educação construam as suas propostas curriculares para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Busca definir o que deve ser comum nos currículos de todo país.

No tocante a interface com a comunicação, encontravam-se mais de 80 (oitenta) recomendações na segunda versão preliminar do documento, revelando a interface entre a comunicação e a educação.

Para pensar as políticas de educação e o processo comunicacional com o uso de tecnologias, além de documentos, lei e recomendações existentes, considera-se algumas dimensões, entre as quais destacam-se 04 (quatro) grupos fundamentais, conforme organizados na figura 1, que se tornam referências para construção desses políticas:

Figura 1 – Grupos centrais na construção de políticas públicas de educação

É preciso observar atentamente as necessidades de cada um desses grupos separadamente, mas não apenas. Deve-se, também, entende-los como um ecossistema comunicativo. O primeiro grupo, o grupo dos estudantes, é para quem as políticas devem ser pensadas primeiramente. Eles são o alvo a ser contemplado no primeiro plano, portanto precisam ser ouvidos e compreendidos em suas necessidades. Ao lado deles, e igualmente importante, está o professor como o sujeito que mantém comunicação direta com os estudantes. Quais são suas necessidades? Qual a sua relevância na construção das políticas? Qual o seu envolvimento? São questões que surgem e precisam ser respondidas sempre. O terceiro

grupo responde aos temas e conteúdos que devem ser tratados na política e visam responder ao questionamento: que aprendizagens devem ser efetivadas? E, finalmente, com que tecnologias? Por quais espaços elas respondem?

Vistos de maneira separada temos foco nas necessidades individuais e correspondentes ao papel que cada um desses grupos irá desempenhar para o êxito da política. Mas, como já dito, eles também precisam ser vistos de modo integrado. Esse ecossistema corresponde ao funcionamento organizacional da política a ser desenvolvida.

Sobre os ecossistemas educativos, Magalhães (2011) esclarece que:

> Na educação, ecossistemas é um processo de troca simbólica que gera os laços sociais e culturais deixados por sucessivas gerações e constituem as manifestações de processos comunicacionais na medida em que formam o tecido das relações educativas ou escolares. A Educação transforma-se em um tecido comunicativo por ser um espaço de diálogo e cidadania, assim por este fato deve-se colocar a comunicação no cerne do fazer pedagógico, ou para questioná-lo ou para agir sobre ele promovendo ecossistemas comunicativos que resolva os problemas pelos quais a educação está passando.[1]

Sobre educação e tecnologias no processo comunicacional, o MEC possui outros programas e projetos que merecem ser mencionados, entre eles: a TV Escola, a Plataforma e-Proinfo, o Portal Banco Internacional de Objetos Educacionais e o Portal do professor. Outras ações são ainda desenvolvidas seguindo essa perspectiva de comunicação que interliga os grupos fundamentais considerados na construção das políticas na área educacional.

Aqui voltamos nossos olhos para um desses grandes programas: o Mais Educação que foi criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010. Este programa foi uma estratégia para induzir a educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino ampliando a jornada escolar para, no mínimo, 07 (sete) horas diárias, por meio de atividades escolhidas dentro de grupos de atividades denominados macrocampos. Estes macrocampos eram: Acompanhamento Pedagógico – obrigatório; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em

1 MAGALHÃES, Altina C. Ecossistemas Comunicativos: Diagnósticos da Comunicação. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/ecossistemas-comunicativos/81324/. Acesso em: 20.12.2016.

Educação; Cultura e artes; Promoção da saúde; Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A formação integral humana a ser fomentada na escola por meio do Programa Mais Educação, defendia uma perspectiva que ia além da ampliação do tempo escolar. A educação integral requer que os sujeitos sejam vistos de forma integral, ou seja, a escola deve concentrar esforços para que sejam trabalhados outros aspectos da formação, entre eles: social, psicológico, pedagógico e afetivo. Em outras palavras, visa trabalhar as relações humanas, indo muito além dos aspectos da racionalidade ou da cognição, visto que dá igual relevância às artes, ao desenvolvimento de dimensões afetivas, de valores em prol do bem-estar de todos a partir de situações do cotidiano da comunidade, permitindo que os estudantes reconheçam seu papel social.

O programa previa a interligação entre as políticas públicas, o fomento da produção de conhecimento e tecnologias sociais, bem como visava ampliar a participação das famílias, comunidade, sociedade civil de forma ampla, organizações não governamentais e a esfera privada, ou seja, buscava o envolvimento de todos no processo de educação promovido pelas escolas de forma que estas fossem vistas como referência para todos.

Olhando de perto o macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do programa, destacamos sua base teórica, cujo referencial é a Educomunicação. Esse macrocampo previa a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos com vista às necessárias mudanças na relação entre os campos comunicação e educação, por meio de práticas colaborativas e democráticas, pelo usos de múltiplas linguagens, tendo como temáticas prioritárias a educação em Direitos Humanos, a promoção da saúde, a ética e a cidadania.

Este macrocampo passou por modificações em sua nomenclatura ao longo de sua existência. Nos anos de 2008 e de 2009, se dividia em (a) Educomunicação que previa atividades de Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos e Mídias Alternativas e (b) Inclusão Digital com atividades de Software Educacional e Informática, além de Tecnologia da Informação. Em 2012, passou a se constituir “Cultura Digital, Comunicação e uso de Mídias”. Finalmente, em 2013, estas áreas passaram a integrar um único conjunto: “Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica”.

A Figura 2 revela as diversas atividades desenvolvidas nesse macrocampo, das quais derivaram ações muito significativas vivenciadas nas escolas brasileiras:

Figura 2: Atividades no macrocampo "Comunicação, uso de mídias e cultura digital e Tecnologias"

As atividades desse macrocampo, estimulavam as práticas de socialização e convivência na e com a escola, sobretudo quando articuladas com outras atividades pedagógicas. O conceito de comunicação visa uma ação plena e dinâmica para garantir o direito à voz e o respeito à diversidade na comunidade escolar. Dessa forma, o professor não é mais um transmissor ativo e o estudante um receptor passivo de informações, mas constroem uma relação dialógica na qual todos tem a palavra, para estar no mundo e com o mundo.

No manual operacional do Programa Mais Educação (p. 9-10, Versão 2014), é possível encontrar as atividades do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica assim descritas:

- **Ambiente de Redes Sociais** – Promoção da cultura participativa por meio de ambientes de relacionamento em rede, criação de blogs e participação em redes sociais que facilitem a expressão artística-linguística e o engajamento sociocultural.
- **Fotografia** –fotografia como dispositivo pedagógico de reconhecimento das diferentes imagens e identidades que envolvem a realidade dos estudantes, da escola e da comunidade.
- **Histórias em Quadrinhos** – Utilização deste gênero textual para a formação do gosto pela leitura e para o desenvolvimento estético-visual de projetos educativos, numa perspectiva de respeito à diversidade; proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.

- **Jornal Escolar** – utilização de recursos de mídia impressa no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades objetivando a promoção de uma cultura de respeito aos direitos e liberdades fundamentais, da prática democrática e solidária por meio de atividades que valorizem o respeito às diferenças.
- **Rádio Escolar** –trazer para o universo do estudante temas de direitos humanos e promoção da saúde por meio de projeto de rádio escolar, permitindo o acesso e a difusão de informação sobre direitos e liberdades fundamentais, estimulando práticas de respeito às diferenças, assim como campanhas.
- **Robótica Educacional** –preparar os estudantes para montar mecanismos robotizados simples baseados na utilização de "kits de montagem", possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem e programação de robôs. Proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teóricos a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada.
- **Tecnologias Educacionais** – Aplicação de tecnologias específicas visando à instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes.
- **Vídeo** – produção audiovisual, com exibição de curtas, produção de vídeo-histórias, criação de roteiros, filmagens, envolvendo expressões próprias da cultura local, com temas que tratem da valorização das diferenças, da afirmação da equidade, da afirmação das identidades e do registro da história local.

O interacionamento entre educação, comunicação e tecnologias proporcionaram aos estudantes da educação básica brasileira aprendizagens múltiplas e significativas, fazendo desse macro campo um dos mais desenvolvidos do programa. Os números da Tabela 1 justificam o seu sucesso.

ÁREA	TOTAL - BRASIL
Ambiente de Redes Sociais	293.775
Fotografia	252.741
Histórias em Quadrinhos	176.447
Jornal Escolar	1.198.803
Rádio Escolar	847.176
Robótica Educacional	116.379
Tecnologias Educacionais	1.442.006
Vídeo	236.606
TOTAL DE ALUNOS	4.557.060

Tabela 1: Número de estudantes participantes das áreas domacrocampo comunicação, uso de mídias e cultura digital e Tecnologias

Em 2016, com a mudança na gestão do MEC, o programa foi reformulado, chamando-se agora, Programa Novo Mais Educação. Com essas mudanças vieram a reorganização da área de ação, visando a alfabetização e o letramento como ações prioritárias, entretanto, os projetos em curso permanecem e devem ter continuidade diante das experiências significativas relatadas por estudantes e professores em todo país.

Os números, os projetos, os relatos de professores e estudantes revelam a efetividade do programa, particularmente, quanto ao inter-relacionamento intenso e fundamental entre a educação e a comunicação tendo as tecnologias como recurso e caminho.

Referências

JAQUINOT, Geneviève. *O que é um educomunicador?* In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, maio, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/texto/>. Acesso em: 13 abr. 2011.

PERUZZO, Cicilia M.K. *Comunicação nos movimentos populares - a participação na construção da cidadania.* Petrópolis: Vozes, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais, in *Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

A AUTORA

PROFA. DRA. SANDRA ZITA SILVA TINÉ - Graduada em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília – UniCeub (1988), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2004), Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2009), Subsecretária de Educação Básica no Distrito Federal (2010 a 2013); Conselheira do Conselho de Educação do Distrito Federal (2010-2014); Assessora Técnica da Diretoria de Currículos e Educação Integral – SEB/MEC na Coordenação Geral de Ensino Fundamental.

Intersecções entre Comunicação e Educação em Práticas Organizativas Comunitárias

CICÍLIA M. KROHLING PERUZZO

Introdução

A escola, apesar de sua importância, não é o único ambiente que educa. Os meios de comunicação convencionais e as demais instituições com as quais nos relacionamos também desempenham informalmente papel educativo, embora nem sempre favorável à formação cidadã e ao interesse público. Existem ainda outros ambientes de comunicação desenvolvidos por comunidades, organizações não governamentais e movimentos sociais populares que participam da dinâmica produtora de novas formas e meios de comunicação por vezes denominados de populares, alternativos e comunitários que, da mesma forma, contribuem para a educação informal e não formal.

Neste texto, além de breve abordagem sobre essa temática, apresentamos uma análise específica a partir da experiência organizativa desenvolvida em Heliópolis, São Paulo - SP. O objetivo geral é observar as relações entre a Comunicação e a Educação em atividades práticas desenvolvidas no contexto do movimento comunitário de Heliópolis, especialmente do Ponto de Cultura Heliópolis em Ação e da Rádio Comunitária Heliópolis. Os objetivos específicos são os seguintes: a) Verificar se há intencionalidade em se promover a formação para a cidadania a partir das ações do movimento comunitário; b) Identificar as formas e os meios de comunicação prevalentes usados como mediação nas ações de educação informal destinadas a adolescentes e jovens de Heliópolis; d) Analisar como a educação informal permeia o processo comunicativo no contexto do Ponto de Cultura e da Rádio Comunitária Heliópolis.

O estudo se desenvolve com base em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com lideranças.

Comunicação e educação na educação informal e não formal

Os movimentos sociais populares, associações comunitárias e demais organizações não governamentais, bem como outros atores coletivos são artífices da sociedade civil, constituídos por segmentos da população que uma vez conscientes da realidade opressora e dos direitos a que têm direito se organizam para reivindicá-los. Eles travam batalhas diárias em prol da transformação de realidades que ofendem a dignidade humana de segmentos sociais em condições vulneráveis de vida, principalmente nas periferias das grandes cidades. Desenvolvem formas de trabalho social que, por um lado reivindicam soluções para os problemas que os afetam e por outro constroem mudanças na vida de pessoas – crianças, adolescentes, jovens e adultos. Reivindicam junto a instituições públicas e privadas melhorias nas condições de vida por meio do acesso aos bens de consumo coletivo (educação, transporte público, sistema de saúde etc.) e os demais direitos de cidadania, conforme cada situação. Quanto às mudanças na vida das pessoas, essas são construídas tanto pelas conquistas efetivadas (instalação de creches, legalização de assentamentos rurais, criação de cooperativas, instalação de rádios comunitárias e assim por diante) quanto pelo desenvolvimento do conhecimento e da capacidade de mobilização e ação de segmentos sociais por seus direitos. Trata-se de um processo em que a Educação e a Comunicação se entrelaçam. Portanto, queremos dizer que as interações entre esses dois campos se efetivam também no nível das práticas das organizações e movimentos sociais populares e não apenas no universo da educação formal, ou seja, nas instituições de ensino regidas por leis e demais prescrições normativas oficiais, apesar da primazia dessas últimas na dinâmica educacional de uma nação.

No nível dos movimentos e organizações sociais de base popular se desenvolvem a educação informal e a não formal. Conceitualmente[1] a educação informal se refere à formação desenvolvida no contexto das práticas sociais. Ou seja, o aprendizado resultante da vivência cotidiana em todos os âmbitos dos relacionamentos (trabalho, família, associações, igreja...), exposição aos meios de comunicação e às mídias sociais digitais, como também por intermédio da participação e do envolvimento na realização de atividades em organizações coletivas, para situar a questão na perspectiva deste texto. Por exemplo, o aprendizado adquirido sobre como coordenar uma reunião, fazer um programa numa rádio comunitária ou ser um locutor sem nunca ter feito um curso em instituições de ensino especializadas.

1 Ver ALFONSO, Almerindo J.Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga R.de Moraes; .PARK, M.B.; FERNANDES, R.S.(Orgs.) Educação não-formal.Cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001. p.29-38.

Aprende-se na prática e pela troca de saberes com colegas mais experientes que dão dicas e esclarecem sobre diretrizes e determinados procedimentos.

Por sua vez, a educação não formal diz respeito à formação específica que tende a ser ocasional e proporcionada por diferentes iniciativas, não necessariamente somente de instituições de ensino oficiais. São atividades educativas de curta duração, tais como cursos, oficinas e palestras, proporcionadas por setores de universidades, ONGs, sindicatos e pessoas vinculadas que detêm saber sobre determinado tema ou área do conhecimento, destinados a grupos, membros de uma associação e assim por diante.

A educação não formal, segundo Maria da Gloria Gohn (2015, p.16),

> é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza.

A comunicação popular e comunitária que educa

A comunicação popular e comunitária é aquela protagonizada por movimentos sociais populares e comunidades e se constitui em processos comunicativos que se articulam às suas próprias dinâmicas de conscientização-mobilização-organização-ação. Ela se realiza tanto nas relações face a face, presenciais e dialógicas, quanto naquelas mediadas por canais tecnológicos. Nessa perspectiva, se realiza por intermédio de formas, meios (canais) e coordenação de ações e se mescla às atividades desenvolvidas como parte constitutiva das mesmas. Quando assumida coletivamente ela é indissociável da organização e mobilização comunitárias; das lutas mais amplas. Às vezes a difusão de mensagens de caráter emancipador se revela de forma mais explícita por meio do empoderamento de canais tecnológicos, como, por exemplo, o vídeo, a rádio comunitária, o boletim informativo, a mídia/rede *online*, o que não quer dizer que a comunicação grupal e a cara a cara não sejam importantes. Porém, a educação informal também acontece pela participação nas

atividades comunicativas de produção e difusão de mensagens, entre outras, e não apenas pelo conteúdo difundido.

É nesse âmbito que a educação informal e a não formal fazem parte da comunicação, pois não há como dissociar os processos de comunicação da formação, já que ambas ocorrem de modo simultâneo. Gutiérrez (1993, p.77) já disse que "Educação e Comunicação são um mesmo e único processo de coparticipação, de coprodução, de co-entendimento e (co) munhão". Embora ele tenha feito essa reflexão a partir da educação formal, tal premissa se aplica ao contexto dos movimentos sociais. Da mesma forma, Mario Kaplún ([1987] 2014, p.60) se refere à "Educação e Comunicação [como] uma mesma coisa. Educar é sempre comunicar. Toda educação é um processo de comunicação", afirmou. Soares (2011, p.23) alerta para o fato de não se tratar apenas de "educar usando o instrumento de comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação".

A Educação se realiza nas intersecções com a Comunicação, e a Comunicação se efetiva no processo de Educação que se instaura. Ambas se constituem em práxis comunitária transformadora em dupla perspectiva, como antes mencionado: ajudam a modificar tanto a realidade quanto as próprias pessoas ao proporcionar o desenvolvimento pessoal e cognitivo. Nessa dinâmica as formas de comunicação presencial e a distância se interconectam, dependendo das condições e da situação de cada lugar ou grupo social.

Intersecções entre Comunicação e Educação na prática

Tomando por base o trabalho de organização comunitária em Heliópolis, área do bairro Ipiranga na capital de São Paulo, verifica-se existir a intencionalidade de promover o desenvolvimento cívico educativo dos moradores de todas as faixas de idade, por parte das lideranças populares locais. O processo de organização comunitária é capitaneado pela *União das Associações, Núcleos e Sociedade de Moradores de Heliópolis, São João Clímaco e Região (UNAS),* cujo histórico revela lutas e compromisso social na direção da mudança de um grande bairro – com cerca 200 mil habitantes e marcado pela pobreza e pela violência – em uma "cidade educadora". A estratégia utilizada expressa a sua missão: "contribuir para transformar Heliópolis e região num bairro educador, promovendo a cidadania e o desenvolvimento integral da comunidade"[2]. Existe atualmente um expressivo modo de organização comunitária capaz de concretizar metas de melhoria das condições de existência

2 Ver: http://www.sof2014.com.br/?page_id=1064

no local por intermédio da urbanização e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento cognitivo, tendo em vista a participação cidadã dos próprios moradores em programas de desenvolvimento social, como beneficiários e/ou como gestores. Há programas inovadores dentro do sistema de educação formal – como o Escola sem Paredes[3], implantado na EMEF Campos Salles. Citam-se ainda vários outros gerenciados pela UNAS – como o Centro Cultural, Educação de Jovens e Adultos, rádio comunitária, Centro de Educação Infantil, Educação Preventiva para Saúde, Formação Continuada de Educadores, Formação de Multiplicadores, Capacitação para o Trabalho, creches, Ponto de Cultura Heliópolis em Ação (voltado a adolescentes e jovens), Projeto Memória de Heliópolis, Caminhada pela Paz e muitos outros, sempre liderados por moradores, cuja preparação para atuação faz parte da estratégia organizativa-mobilizadora-educadora da UNAS. A UNAS mantém parcerias com órgãos do poder público, entidades beneficentes e iniciativa privada, mas conserva a direção e gestão sob seus cuidados. Em suma, a preocupação com a formação cidadã é permanente e direcionada à responsabilidade social necessária visando a emancipação social.

Para demonstrar como se efetivam aspectos educativos e comunicativos na prática tomamos por base dois exemplos de programas no bairro que operam com autonomia operativa, mas sob a orientação programática da UNAS: O *Ponto de Cultura Heliópolis em Ação e a Rádio Comunitária Heliópolis.*

O *Ponto Cultura Heliópolis em Ação* atua como uma extensão da Rádio Comunitária, a qual participou de edital público e passou a ser um Ponto de Cultura. Ambos são vinculados à UNAS (União das Associações, Núcleos e Sociedade de Moradores de Heliópolis, São João Clímaco e Região).

O Ponto de Cultura é uma articulação social comunitária que desenvolve um plano de ação específico junto a adolescentes e jovens, ocupa espaço reservado na Sede da UNAS e atua em cooperação com vários projetos sociais, entre eles a Caminhada pela Paz, Comemoração do Dia das Crianças, Quermesse e FoHeliópolis. Sobre esse envolvimento declara o seu coordenador, Gildivan Felix Bento: "O Ponto de Cultura não é algo isolado. Está metido em vários projetos da UNAS. Não são as pessoas que vêm até o Ponto de Cultura. Ele é que vai até as pessoas"[4] . Porém, atua também diretamente na formação de adolescentes e jovens ao oferecer oficinas (de DJ, locução, grafite, vídeo, dança, teatro) e produzir documentários fotográficos e cinematográficos. Faz todo um trabalho de promoção humana de

3 Inspirado no Instituto da Ponte, de Portugal.
4 Entrevista concedida à autora em 02 de dezembro de 2012.

reconhecimento e valorização da autoestima, conscientização e abertura de novas perspectivas de vida ao estar naquele ambiente e atuar nele.

Concretamente a comunicação face a face e o uso de instrumentos tecnológicos se constituem em processos e em mediações na educação informal e não formal da juventude atingida pelo projeto Ponto de Cultura. Ajudam na formação de cidadãos ao ampliar a visão sobre a própria realidade e apontam possíveis caminhos fora do mundo das drogas e da violência urbana e às vezes familiar. Nesse contexto é possibilitado desenvolver nova visão de mundo, melhorar a autoestima, incentivar a criatividade, favorecer a autoexpressão, bem como dar pistas para possibilidades de trabalho ao mostrar habilidades, por exemplo, de DJ, dança e assim por diante. Por outro lado, além do Ponto de Cultura outros projetos também atuam junto à juventude, como o *Jovens Alconscientes*.

A liderança do Ponto de Cultura entrevistada manifesta elevado nível de compromisso em ajudar a transformar a realidade daqueles adolescentes e jovens que vivem numa difícil situação de precariedade urbana de enormes proporções e feições, pois além da pobreza eles estão envoltos em grandes problemas sociais, como aqueles relacionados à cultura da violência, precário sistema de ensino, desordenamento familiar e assim por diante. Esse tipo de postura é visível em todas as lideranças consultadas, o que demonstra haver coerência de princípios e metas traçadas em comum.

Quanto à Rádio Comunitária Heliópolis, hoje transmitindo em FM 87.5, ela iniciou suas transmissões a partir de um serviço de autofalantes em 1992 e era então chamada de *Rádio Corneta*. Esse sistema fez parte da estratégia da UNAS que o idealizou para servir de canal facilitador da dinâmica de comunicação comunitária. A emissora foi criada com o objetivo de "informar a comunidade, facilitar a comunicação entre a associação de moradores e a população da comunidade" (LUIS; DOUGLAS..., 2014, p.9), o que ainda persiste. Em 1997 passou a transmitir como rádio FM livre sem autorização, mas foi fechada em 20 de julho de 2006 e reaberta um ano depois como rádio experimental numa parceria com a Universidade Metodista de São Paulo. Recebeu autorização oficial e definitiva para funcionar em 13 de março de 2008 (LUIS; DOUGLAS..., 2014, p.9)[5]. Leva o registro de ter sido a primeira emissora comunitária a funcionar legalmente na cidade de São Paulo, de acordo com a lei 9.612. De fato, houve discrepância entre a abertura de licitação para rádios comunitárias na cidade de São Paulo em relação a outras cidades em razão da falta de condições técnicas de operação na única faixa de sinal reservada às rádios comunitárias

5 Ver também www.heliopolisfm.com.br

pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) para todo o país, o que a obrigou a realizar estudos técnicos e encontrar outra solução.

Em suas mais de duas décadas de atuação a Rádio Comunitária Heliópolis colabora com a disseminação de informação local e na formação de pessoas. Ela ajuda na conscientização, na aproximação entre pessoas, na mobilização social e para o entretenimento. A rádio dá voz aos moradores, tanto para a sua música como na discussão de temas de interesse comunitário. Ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento pessoal e para o nível de conhecimento das pessoas que vêm atuando como protagonistas na emissora. De simples moradores/as e ouvintes, eles se transformam em gestores/as[6] e locutores, criadores de programas, operadores de mesa de som, sonoplastas, entrevistadores, entre outras funções e habilidades. Participam de reuniões de avaliação e de planejamento, ajudam a definir metas e a corrigir desvios. Simultaneamente a rádio se constitui num espaço onde se aprende a conhecer melhor a realidade local e a trabalhar para prevenir e buscar solucionar problemas locais a que todos estão sujeitos. Portanto, a emissora educa não apenas pelos conteúdos que dissemina, mas também pelo processo facilitador do *quefazer* comunicacional que proporciona a quem se envolve no seu processo de produção, planejamento e gestão. Em outras palavras, na rádio também se ensina e se aprende na sua própria dinâmica operativa. Um ajuda a ensinar o outro sobre como fazer rádio e como fazer rádio comunitária. Ajuda a operar equipamentos, a definir um programa, a zelar pela qualidade e pelo caráter cívico da programação. Claro que no decorrer do tempo tem havido desvios e distorções com alguma tendência de imitação de emissoras comerciais, como, por exemplo, de estilos musicais, tipo de postura, uso personalístico do microfone etc. Nem tudo são flores e às vezes o senso comunitarista se vê um tanto difuso se for visto principalmente pelo conteúdo da programação. No entanto, no seu todo possui histórico e práticas que alimentam seus ideais e estratégias de médio e longo prazos. Um exemplo do ano de 1999: um dos locutores e ex-coordenador da rádio, Reginaldo José Gonçalves, relata que ao ingressar na emissora para fazer um programa musical (na época de RAP – *black music*) era DJ na vida profissional. O programa cujo conteúdo era composto por samba *house* e *rap* internacional fazia muito sucesso. Um dia ele e um colega com quem partilhava o microfone foram chamados pelo então coordenador da emissora, Geronimo Barbosa. Pensaram que seria para serem comunicados de que o tempo do programa seria aumentado devido ao sucesso que fazia, mas ouviram o seguinte:

6 Doravante usarei os verbos só no plural tradicional apenas por questão de fluência textual.

> a gente vai ter que rever a programação de vocês, heim. E a gente: como assim? É que vocês não estão fazendo uma programação comunitária, entendeu?! Vocês estão deixando de passar utilidade pública e tal... O programa está legal, está bacana, está tendo bastante audiência, mas não está sendo comunitário e a gente aqui não visa audiência, visa qualidade, né?! [...] E ele falou para mim assim: e você esquece esse negócio de DJ aí porque você não é mais só DJ agora. Você é um comunicador social. [...] Aí a gente voltou chateado pra caramba, xingamos pra caramba. [...] Só que aí a gente começou a se enquadrar, né? E aí depois de um tempo eu fui perceber o que ele quis falar. Quando as pessoas paravam a gente na rua para falar dos problemas delas e a gente começou a se tornar referência. [..] Aí eu fui perceber a responsabilidade de ser um comunicador social[7].

Pelo que se pode observar, o ensinamento não é apenas técnico-operativo. É também formativo no sentido cívico e da cidadania de locutores e de ouvintes, que por vezes se fundem na função de produtor e difusor de conteúdos. Aí se desenvolve também a tolerância de gêneros, o respeito às individualidades, a escuta e a capacidade do trabalho colaborativo.

Conclusão

Os processos educomunicativos antes evidenciados revelam a existência de práxis em que a Educação na esfera informal e a Comunicação no nível comunitário se interligam. O meio de comunicação não se presta a educar apenas por seus conteúdos críticos e elucidativos, mas também pelo favorecimento da participação ativa dos cidadãos no processo de elaboração de mensagens, na difusão de programas e nos demais mecanismos de gestão, planejamento e avaliação.

Em última instância existe um trabalho de coordenação de ações e expressão comunicativa de alto poder mobilizador que potencializa a confluência entre a visão e as expectativas das lideranças comunitárias e as quase 500 pessoas que atuam nos projetos sociais. No conjunto, são pessoas comprometidas com a mudança das realidades opressoras da dignidade humana e ao mesmo tempo com a construção de condições para um viver melhor e o viver bem.

7 Entrevista concedida no dia 10 de dezembro de 2012 à autora e a Jorge González.

Desse modo, são visíveis os sinais de existência de um "bairro educador" que luta para democratizar o poder de se usufruir o respeito aos direitos de cidadania em suas dimensões política, econômica, social, jurídica, cultural e comunicacional.

Referências

GOHN, Maria da G. Introdução – Cenário geral: educação não formal... In: GOHN, Maria da G. (Org.). **Educação não formal no campo das artes.** São Paulo: Cortez, 2015. p.15-27.

GUTIÉRREZ, F. **Pedagogía de la comunicación en la educación popular.** Madrid: Editorial Popular, 1993.

KAPLÚN, M. Uma pedagogia da comunicação [1987]. In: AOARICI, R. (Org.). **Educomunicação.** Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p.59-58.

LUIS, André.; DOUGLAS, Geovanny. Comunicação no ar, nas ruas, casas, fones e computadores. **Revista Q fita é essa?** São Paulo, Jovens conscientes/ Centro da Criança e Adolescentes/ Polo Educacional de Heliópolis/ Rádio Comunitária Heliópolis-UNAS, n. 2, p. 9-19, 2014.

SOARES, Ismar de O. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, A.O.; COSTA, M.C.C. (Orgs.). **Educomunicação:** construindo uma área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p.12-24.

A AUTORA

CICÍLIA M. KROHLING PERUZZO - Doutora em Comunicação pela ECA-USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (Póscom) da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. E-mail: kperuzzo@uol.com.br

A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola: educomunicação como práxis libertadora no contexto não escolar[1]

EVELIN DE OLIVEIRA HASLINGER
LÍVIA SAGGIN
MARINA ZOPPAS DE ALBUQUERQUE

INTRODUÇÃO

A partir dos fins do século XIX, a comunicação vem se tornando uma questão relevante para a sociedade, passando a ser também relevante para a educação (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Segundo Citelli (2014), nas primeiras décadas do século XX, é possível localizar o surgimento de preocupações mais decisivas envolvendo as interfaces educação e comunicação. De acordo com o autor, diferentes termos e conceitos vêm sendo utilizados, desde então, para traduzir essa interface: *media education* (educação para a recepção crítica dos meios), *educación en medios, educación para la comunicación*, comunicação/educação, pedagogia da comunicação, mídia e escola, educomídia, educomunicação. Em especial, neste artigo, trabalharemos com o conceito de educomunicação e a sua interface com a educação popular no ambiente de educação não escolar, no caso a Agência Jovem de Notícias, um exemplo de prática educomunicativa emancipadora. Diferentemente dos processos formais de educação, da escola, portanto, a educação popular procura envolver indivíduos em vivências educativas que formem para além dos conteúdos escolares (HASLINGER, 2014, p. 1).

1 Trabalho apresentado no debate temático Educommunication and Social Inclusion in society and school Intersections between communication and education, V Global New Week – UNESCO e VII Educom, USP, São Paulo, de 3 a 5 de novembro de 2016.

2. Educomunicação como práxis libertadora: origem na educação popular

O termo Educomunicação, no Brasil, é recente, data de 1999, cunhado pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, Professor e Pesquisador do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), pioneiro na identificação de um campo específico presente, especialmente, em iniciativas da sociedade civil organizada voltadas para a formação humana, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens.

Diferentemente do que propõe a educação formal, as práticas educomunicativas caracterizam-se por um processo construído entre educadores e educandos, a fim de estabelecer a participação democrática de todos os seus envolvidos. Isto porque a educomunicação se propõe como uma alternativa à educação bancária, conceito de Paulo Freire (2011), que critica a escola por basear suas práticas no conteudismo, em vez de priorizar a relação, a troca, o diálogo e a desconstrução e o debate acerca dos valores sociais hegemônicos. A isso, Freire chama de "educação bancária", prática hegemônica na educação formal, em que "Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração" (FREIRE, 2011, p. 79).

A escola não é mais o único espaço em que crianças e jovens aprendem sobre o mundo, interagem e produzem conhecimento. E essa realidade torna-se ainda mais evidente nos dias atuais, em que o acesso às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) torna-se cada vez mais presente, proporcionando aos jovens experiências lúdicas e de aprendizagem mais atrativas que o método formal de ensino adotado pelas escolas. E, nesse contexto, o estudante tem a possibilidade de, além de receptor de conteúdos diversos, exercitar a autoria, uma vez que pode estabelecer espaços próprios de comunicação e, a partir deles, interagir com outros jovens e também com adultos.

Ainda hoje em dia, mesmo com a possibilidade de contato com a diversidade que as novas mídias promovem, o debate sobre questões sociais se faz necessário, especialmente sobre os discursos com os quais a sociedade tem contato no dia a dia e que são reforçados pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, Ferreira (2014) afirma que a Educomunicação é uma maneira de resistir ao senso comum hegemônico e uma possibilidade de construção de novos entendimentos sobre a vida em sociedade.

Dessa maneira, percebe-se que a educomunicação pressupõe a promoção do direito humano à comunicação em contextos educativos. E, até mesmo no contexto da educação formal, é possível encontrar projetos extracurriculares que possibilitam essa vivência no espaço escolar. O projeto Idade Mídia, presente em uma dos principais colégios particulares

de São Paulo, é um deles. Existente desde 2002, o Idade Mídia é um curso para estudantes do ensino médio do Colégio Bandeirantes, que visa a aproximar estudantes de discussões sobre comunicação e vivência em produção midiática (SAYAD, 2011).

3. Agência Jovem de Notícias: a educomunicação na prática

No âmbito do terceiro setor, uma organização social de São Paulo promove, há três anos, um processo de formação voltado à educação para a cidadania e direitos humanos fundamentado em práticas comunicativas. O projeto Agência Jovem de Notícias, da Viração Educomunicação, propõe formar adolescentes de 15 a 18 anos em comunicação, humanidades e cidadania.

Realizadora do projeto, a ONG Viração Educomunicação atua desde 2003 na promoção do direito humano à comunicação de adolescentes e jovens. Seu projeto inicial, a Revista Viração, idealizada pelo Jornalista Amigo da Criança[1] Paulo Lima, atual diretor executivo da organização, tem o propósito de ser um espaço de livre expressão de jovens brasileiros, que pautam questões relacionadas aos direitos humanos da juventude.

Em espaços formais de discussão – como conferências, seminários e fóruns – em que a fala do adulto é hegemônica, jovens integrantes da Rede Virajovem tomavam parte dos debates exercendo o papel de comunicadores, reportando, para outros jovens, em textos de caráter jornalístico, os acontecimentos de eventos relacionados à realidade dos jovens brasileiros, aos direitos humanos, comunicação, educação, entre outros temas.

Essa experiência é pioneira na cobertura jovem colaborativa de eventos, aproximando-se da comunicação popular e alternativa. Esta é, inclusive, uma das perspectivas da Educomunicação: envolver crianças, adolescentes e jovens em produção de mídia, experiência que proporciona sua livre expressão e canal de comunicação alternativo e de transmissão de informação entre pares, ou seja, “de jovem para jovem”, mantendo-se a legítima identidade jovem, uma vez que os próprios jovens estão envolvidos no processo de produção de conteúdos, valendo-se de sua própria linguagem e espontaneidade para se comunicarem com outros jovens, por meio das mídias, a fim de sensibilizá-los para os debates que acompanham nos espaços de discussão em que estão presentes como comunicadores.

2 Jornalista Amigo da Criança é um prêmio concedido pela ANDI – Comunicação e Direitos como reconhecimento a jornalistas que atuam na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Esses jovens produziam, nesses espaços, uma série de notícias publicadas em tempo real em blogs criados, cada qual dirigido especificamente para ser o espaço de publicação de matérias sobre determinado evento. Em razão da bem sucedida experiência da Rede Virajovem e de suas coberturas colaborativas[2], a Viração Educomunicação, a exemplo da Revista Viração, cria em 2011 um espaço online colaborativo, uma vez que a própria publicação impressa, mensal, já não comportava as demandas dos jovens da rede.

Simultaneamente ao site, a Viração dá início a um novo processo de formação em sua sede, em São Paulo, também denominado Agência Jovem de Notícias. A metodologia educativa do projeto Agência Jovem de Notícias estrutura-se em três eixos principais: formação, mobilização e produção. O primeiro dá base para que os adolescentes participantes do processo conheçam as técnicas de produção de conteúdos em mídias, utilizando-as como ferramenta de mobilização social. Na formação, ainda, os jovens são levados a debater sobre questões sociais e a expressar o que pensam a respeito, contando com a mediação de educomunicadores.

Dessa maneira, ao cobrir eventos que discutam questões relacionadas aos direitos humanos, os adolescentes preparam-se para a ocasião, inicialmente sensibilizando-se para o seu tema e também traçando estratégias de como reportá-lo a outros adolescentes por meio de textos, vídeos, áudios, fotografias e mídias artesanais, que não apenas informem, mas principalmente mobilizem outros jovens para a questão. Além da formação presencial e das coberturas colaborativas, denominadas “coberturas educomunicativas” pela organização, uma vez que fazem parte de um processo de Educomunicação, o projeto contempla a criação de Núcleos de Educomunicação Comunitária (NECs). Os NECs, no entanto, não se constituem apenas pelo caráter geográfico, mas também podem ser iniciativas desterritorializadas ou temáticas. Os próprios conselhos virajovens da Revista Viração são, no contexto da Agência Jovem de Notícias, Núcleos de Educomunicação Comunitária organizados de modo difuso pelo Brasil. Há ainda núcleos temáticos, dos quais o site recebe colaborações. “Exemplos de NECs temáticos são a RNAJVHIV[3], a REJUPE[4], Rio+Você[5] e outros (...). Geralmente são núcleos composto por pessoas de diferentes regiões do país, cuja ação é bastante mediada pelas TICs” (VIRAÇÃO, 2013, p. 3).

3 Entre as coberturas colaborativas da Revista Viração, que envolveu jovens de sua rede, destacam-se: Fórum Social Mundial (2005), I Conferência Nacional de Comunicação (2009), Rio+20 e Cúpula dos Povos (2012).

4 Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Vivendo e Convivendo com HIV/Aids.

5 Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Pelo Direito ao Esporte Seguro e Inclusivo.

6 Trata-se de um movimento de jovens latino-americanos pelo desenvolvimento sustentável, articulado em 2011, previamente à Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20).

Considerações finais

A Educomunicação é um paradigma que atualiza as práticas de educação popular, reforçando a educação como prática comunicativa, dialógica, portanto, em que os envolvidos em um processo de formação humana interagem de forma horizontal e democrática. Quando possível, faz da mídia um instrumento educativo, que promove a participação e o direito à expressão de crianças e adolescentes.

Observa-se maior aplicação deste paradigma na educação popular em razão da proposta desta de promover uma efetiva educação transformadora, cidadã, que estimule o senso crítico e a reflexão acerca da realidade, o que nem sempre é possível no contexto da educação formal, ainda bancária nos dias atuais, mesmo com as diferentes possibilidades de interação que as novas mídias e a internet proporcionam.

A experiência do projeto Agência Jovem de Notícias, da ONG Viração Educomunicação, demonstra que o uso das mídias como instrumento pedagógico aproxima o jovem de diferentes discursos e realidades, promovendo sua participação em diferentes contextos, o que possibilita a transformação social, uma vez que o senso crítico e a reflexão sobre questões sociais são orientadas a partir da prática da comunicação.

Referências bibliográficas

BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Maria Regina. **Comunicação e Educação - Questões delicadas na interface.** Hacker Editores: São Paulo, 2001.

CITELLI, Adilson [et al]. **Dicionário de Comunicação: escolas, teorias e autores.** Contexto: São Paulo, 2014.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina. **Educomunicação.** Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011: 59-76.

FAUSTO NETO, Antonio. Midiatização – prática social, prática de sentido. Encontro da Rede Prosul **"Comunicação e Processos Sociais"**, 2005, Unisinos/PPGCOM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Saberes necessários às práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, P. G. In: BRAGA, José Luiz; et al. **Dez perguntas para a produção de conhecimento em comunicação.** Editora Unisinos: São Leopoldo, 2013.

GOMES, Pedro Gilberto. Midiatização: um conceito, múltiplas vozes. In: FAUSTO NETO, Antonio; ANSELMINO, Natalia Raimondo; GINDIN, Irene Lis (org.). CIM – **Relatos de Investigaciones sobre mediatizaciones**. Rosário: UNR Editora, 2015 p. 33-54.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI In: CITELLI, A.; COSTA, M.C. **Educomunicação**. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas: 2011, 159-174.

SAYAD, Alexandre. **Idade Mídia – a educação reinventada na escola**. São Paulo: Aleph, 2011.

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

VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO. **Agência Jovem de Notícias**. 2011.

AS AUTORAS

EVELIN DE OLIVEIRA HASLINGER - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos. Diretora Cultural da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação (ABPEducom) , bolsista AT CNPq (1A), e-mail: evelin.has@gmail.com.

LÍVIA SAGGIN - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos. Membro do Grupo de Pesquisa Processocom e da Rede Amlat (Comunicação, Cidadania, Educação e Integração latino-americana), e-mail: liviasaggin@gmail.com.

MARINA ZOPPAS DE ALBUQUERQUE - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos. Membro do Grupo de Pesquisa Processocom e da Rede Amlat (Comunicação, Cidadania, Educação e Integração latino-americana), bolsista CAPES/PROEX, e-mail: mzalbuquerque@gmail.com.

Imprensa Jovem Online: Uma Contribuição para a Cultura em Rede na Educação Municipal de São Paulo

ISABEL PEREIRA DOS SANTOS

Introdução

O Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal Educação de São Paulo - SMESP, implementou em 2014 um curso na modalidade on-line para criação e desenvolvimento de agências de notícias nas escolas, denominado “Imprensa Jovem Online”. Ele tem por objetivo o desenvolvimento de alunos repórteres para cobertura jornalística e produção de conteúdo para a mídia. A ideia nasceu da proposta presencial do curso, ofertada apenas para professores da Rede e que tem suas bases na Lei Educom nº 13.941 de 2004.

A principal característica da ação do curso no formato on-line foi a possibilidade de ampliação em escala de formação de equipes que, ao atuar como agentes de notícias nas escolas, fortalecem a cultura digital em rede e o protagonismo juvenil. A modalidade on-line facilita a interação e propicia o protagonismo do estudante, o que pode ser evidenciado nas redes sociais. O fortalecimento da autonomia leva à mudança na forma de participação e coparticipação e aumenta a responsabilidade dos estudantes no próprio processo de aprendizagem e sua relação com o outro e seu ambiente. Nesse curso, procurou-se ampliar o diálogo entre professor, estudante e comunidade, bem como ressignificar os espaços e tempos escolares, agora vistos como ecossistemas educomunicativos.

Este artigo tem como objetivo apresentar um recorte sobre as estratégias planejadas, os materiais didáticos e o modelo de interação adotado no curso Imprensa Jovem Online. Para tal investigação foram levantados dados amostrais das equipes concluintes da primeira e da segunda oferta, considerando suas variáveis à luz dos conceitos apresentados por alguns teóricos da educação e da sociologia como Castells, Lemos, Moran, Silva e Okada.

Estrutura do curso Imprensa Jovem Online

O Imprensa Jovem Online é um curso modular que foi adaptado do modelo presencial. Nessas duas primeiras ofertas, sua duração foi de 3 meses, totalizando 30 horas à distância, sendo 3 horas presenciais e 27 à distância. Durante esse período, o cursista – tanto professor quanto estudante - puderam contar com o apoio de tutores experientes que os acompanharam na compreensão do conteúdo e na realização das atividades propostas. Nas 3 horas presenciais, os professores foram convidados a participar de um encontro para conhecer a proposta do curso, a temática abordada e a rede social Edmodo, a qual serviria de ambiente virtual às equipes.

O material disponível consistiu em aulas veiculadas por meio de apresentações digitais em Prezi, tutoriais em vídeo e em PDF, organizados e publicados no Edmodo. O conteúdo do curso foi organizado em 6 grandes eixos também denominados “módulos”: Agência de Notícias, Webjornalismo, Fotojornalismo, Radiojornalismo, Telejornalismo e Dicas de Cobertura Jornalística. As atividades foram dispostas ao longo do módulos considerando níveis de complexidade a fim de que a aprendizagem fosse construída a partir dos constructos já consolidados. Além disso, foram criados diversos materiais de apoio como: guias e tutoriais, confeccionados para os cursistas e tutores. Esses materiais de apoio foram enviados por e-mail no momento da notificação do código de acesso aos grupos na rede Edmodo.

Em relação à estrutura do Edmodo, neste curso, optamos por criar grupos distintos para cada equipe de trabalho nomeando-os por DRE (Diretoria Regional de Educação), ex: DRE Ipiranga 1. Quanto à hierarquia no sistema, o Edmodo trabalha com contas de professor, estudante e pais. A conta criada para o curso foi a de professor e os grupos criados para as equipes foram subordinados a essa conta. Além da criação dos grupos, os materiais do curso como *links* e arquivos foram disponibilizados na biblioteca do Edmodo. Com capacidade de *upload* de 100MB por arquivo, a biblioteca tem interação ao Google Drive e seus arquivos podem ser compartilhados de forma segura com todos os grupos do curso. Como estrutura na organização dos materiais, foi aberta uma pasta por módulo, disponibilizando os *links* dos conteúdos em Prezi e sua versão também em PDF. Os arquivos em áudio mp3, bem como os guias e tutoriais em PDF, foram disponibilizados na pasta “materiais de apoio”. O sistema permite fazer *download* dos arquivos armazenados.

A avaliação no curso baseou-se nos critérios: participação, interação, coerência e coesão, respeito aos colegas e tutores. Ao final dos módulos, os tutores deveriam atribuir um conceito à equipe correspondente ao valor percentual descrito na tabela a seguir.

NS (Não satisfatório)	S (Satisfatório)	P (Plenamente satisfatório)
Até 50%	Entre 51% e 75%	Acima de 75%

Tanto professores quanto estudantes recebem certificados de participação no curso.

Contextualização do Imprensa Jovem Online na sociedade em rede

A escola, instituição que também representa politicamente a sociedade, tem trabalhado na direção da consciência interdependente como meio de se compreender a complexidade do mundo e suas transformações, mas carece de políticas públicas mais contundentes. Diante disso, como nossos estudantes têm recepcionado tais transformações? De que maneira temos nos lançado na direção de alcançarmos melhores condições para aproveitamento das redes digitais de comunicação, em especial os ambientes virtuais de aprendizagem, as mídias de comunicação na escola? Quais ações pedagógicas são promotoras dessa autonomia comunicativa?

A cultura digital, espaço onde se permeiam as relações dessas interconexões, recheia-se de colaboração, elaboração e codecisão. Ações conjuntas que determinam a sobrevivência de muitas instituições. Em contrapartida, também são espaços de relações de poder, uma vez que o poder está na mente das pessoas, funcionando como um processo de regulação da relação das emoções e da personalidade dos sujeitos. Considerando que comunicação é poder, torna-se pertinente investigar como podemos promover formas inovadoras de representação políticas democráticas e de autonomia comunicativa a partir da promoção da cultura digital em rede.

Essas e outras questões são resultados de observações empíricas que buscamos imprimir rigor, coerência e relevância, uma vez que temos à disposição uma infinidade de dados passíveis de análise em todas as ofertas do curso. Hoje a sociedade está mais comunicativa que as anteriores e e estamos num pleno movimento de livre comunicação. Diante disso, esse estudo mostrou que a proposta pedagógica do curso Imprensa Jovem Online vai ao encontro do que Manuel Castells assinala sobre cultura em rede e protagonismo social.

Perfil do estudante

A idade dos participantes do curso Imprensa Jovem Online está entre 10 a 14 anos, representando 98,29% dos estudantes. Na segunda oferta do curso, observamos que os estudantes tinham pouca ou nenhuma experiência como agentes de notícias em suas escolas: 55,93% deles estavam menos de 1 ano em suas equipes e 33,89% eram iniciantes. Esses

dados nos remetem à hipótese de que o curso na modalidade on-line tem atendido não apenas para aprimorar o conhecimento daqueles que já atuam como agentes de notícias, mas também colaborar para constituir novas equipes.

No quesito ambiente virtual podemos destacar que 64,40% dos estudantes tiveram contato com a rede social Edmodo pela primeira vez, o que para nós é um grande avanço, pois apenas 35,60% deles conheciam o ambiente antes do curso. Já os professores, 58,94% demonstraram conhecer bem as funções do Edmodo; 21,28% em parte e 14,89% nunca haviam usado. Esses dados demonstram que a modalidade on-line do curso favoreceu o repertório de conhecimento dos estudantes e professores sobre as práticas on-line na educação e sua contribuição para a cultura em rede digital na escola. Cabe informar que a rede Edmodo é usada pela SMESP em algumas formações de professores.

Consideramos como ponto nevrálgico dessa pesquisa o levantamento da autoaprendizagem do estudante a fim de compreendermos como eles se veem enquanto sujeitos coparticipativos e coautores de conhecimento. No questionário de investigação solicitamos que eles avaliassem a própria participação escolhendo entre um ou mais dos quatro indicadores de aprendizagem: 1. mudou o meu olhar em relação ao uso das mídias; 2. Aumentou minha responsabilidade como produtor de informação e cultura; 3. Tornou-me mais crítico em relação às reportagens nos diferentes meios de comunicação; 4 Não senti mudanças em meu aprendizado. Como resultado dessa única pergunta, os indicadores 1 e 2 representam a percepção dos alunos diante do que vivenciaram no curso.

Nas interações, o empoderamento da expressão comunicativa dos estudantes foi mediado pela presença do professor com sua equipe que, tanto presencialmente quanto a distância, enlaçava as discussões e sanava as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Uma amostra do pensamento dos docentes acerca da importância da sua intervenção junto às equipes pode ser observada nos seguintes itens: 1º. Os alunos se organizaram de forma autônoma, solicitando pequenas orientações; 2º. Os alunos precisaram muito de minha intervenção para compreensão dos conteúdos e realização dos desafios; 3º. As tarefas eram divididas entre os alunos e eles realizavam quando podiam, na escola ou em casa; 4º. Outro. Dos três itens apresentados o que de maior destaque pelos professores foi o 2º. Acreditamos que a grande concentração de estudantes entre 10 e 12 anos no curso motivou esse resultado. Além disso, alguns comentários no item 4º colaboram para essa conclusão. *“As tarefas eram divididas entre os alunos devido ao pouco tempo para a realização das mesmas e por serem uma turminha muito jovem”. “Dada a imaturidade da minha equipe, sentiam-se inseguros e aguardavam uns os outros. Mas saiu; se fossem alunos*

do 9º ano seria mais tranquilo, porém perderia os alunos ao término do ano e não vi em que poderia ajudar o projeto desta forma". " meus alunos são de 5º ano então precisaram de orientações".

Ao longo dessa análise procuramos delinear os dados mais importantes acerca da relação cultura digital e aprendizagem escolar, procurando analisar novas práticas que permeassem o paradigma educacional em rede. Não colocamos todos os dados levantados nos questionários e tampouco achamos que os cruzamentos das informações tenham sido suficientes, mas acreditamos que práticas como essa, resultem em situações de aprendizagem mais conectadas, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e coautoria dos estudantes. Diante desse cenário, nosso compromisso será continuo ao traçarmos novos planos de trabalho frente aos desafios de ensinar e aprender na cultura em rede, principalmente, a midiatizada.

Apesar da grande ausência e evasão no curso nas duas primeiras ofertas, acreditamos que a principal problemática se dá em torno da relação tempo/acesso à internet. Observamos que o pouco tempo de interação entre o professor mediador e seus estudantes, bem como a dificuldade em acessar os materiais do curso implicou em ausência, desistência e atrasos na realização das atividades. Essas observações foram consideradas no planejamento das novas ofertas do curso. Cabe destacar que apesar das temáticas terem contribuído para a melhor compreensão dos espaços sociais e o deslocamento dos estudantes diante da infovia, ainda se faz necessário redimensionar as condições tecnológicas das escolas e aproveitar os recursos móveis, como tablets e celulares.

Centros de Interesse nas diferentes ofertas do Curso

A partir da segunda oferta do curso Imprensa Jovem Online, temas transversais foram criados como orientadores das atividades - denominadas desafios - e contribuíram para a ampliação do escopo cultural dos estudantes ao permitir reflexões, a cada nova oferta, sobre questões socioambientais, relações étnico-raciais, Literatura e Direitos Humanos. Desta forma, na segunda oferta o tema dos desafios focou a sustentabilidade com destaque nas urgências socioambientais locais e globais; na terceira oferta os desafios centraram-se nas relações étnico-raciais, momento em que houve a oportunidade de aprofundar conhecimentos e debates sobre tais questões; na quarta oferta, o foco dos desafios esteve na Literatura com o objetivo específico de incentivar o hábito e interesse pela leitura ao mesmo tempo em que ao final do curso as equipes formadas poderiam realizar a cobertura da Bienal Internacional do Livro de 2016 de São Paulo, acompanhando assim, esta tradicional dinâmica cultural da cidade; na quinta oferta a Educação em Direitos Humanos será abor-

dada, para aprofundar a temática principalmente entre as equipes Imprensa Jovem ligadas aos Centros Educacionais de Direitos Humanos da cidade de São Paulo; ao final da quinta oferta as equipes poderão fazer a cobertura do Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da cidade de São Paulo. Ressalta-se que a intenção de tais ofertas do curso, além da criação de agências de notícias escolares, é, antes de tudo, propiciar o pensamento crítico, a reflexão e auto-reflexão, a transformação social bem como a construção da cidadania entre os integrantes das agências de notícias escolares.

Além de engajar o educando em seu tempo, outro diferencial do curso Imprensa Jovem Online está na composição dos grupos participantes: estudantes sob orientação de um professor tendo como base uma comunicação dialógica e participativa, visto que o estudo e as atividades são realizadas de forma colaborativa.

Importante ressaltar que o trabalho com as equipe Imprensa Jovem está fundamentado na teoria da Educomunicação, que segundo o Núcleo de Educação e Comunicação da Universidade de São Paulo (NCE / USP) designa um campo de ação emergente na interface entre a Educação e Comunicação e apresenta-se como caminho/percurso de renovação das práticas sociais que pretendem expandir as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente na infância e juventude.

Uma das metas das ações educomunicativas nos espaços escolares formais, informais e não formais, gira em torno do aprimoramento do processo de comunicação em tais ambientes e entorno. Ao iniciar estas ações desde a educação infantil, os estudantes interiorizam os aspectos solidários da boa convivência em prol do bem comum. Assim, com o curso Imprensa Jovem Online objetiva-se alcançar a tendência mundial de ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo. Pesquisas da Unesco (2009) revelam que:

> [...] as novas gerações, quando orientadas por adultos significativos para elas (pais, professores, gestores de projetos na área da mídia e educação), têm optado por assumir suas responsabilidades na construção de um mundo mais intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária.
>
> Soares (2011, p.15) apud Unesco (2009)

Nesta esteira Soares (2011, p.18) afirma que "Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos". Tais diálogos foram potencializados positiva e criticamente nas discussões sobre temas emergentes e necesários no contexto dos cursos Imprensa Jovem Online implementados até o momento. No âmbito escolar, o uso estratégico da tecnologia tende a possibilitar a emergência da consciência cidadã e dar significado à afirmação de Martín-Barbero (2011, p.133): "[...] construção de cidadãos significa que a educação tem que ensinar as pessoas a ler o mundo de maneira cidadã." Os conteúdo trabalhados no curso Imprensa Jovem Online permitem que, por meio da linguagem midiática, os envolvidos no processo, estudantes e professores, ao vivenciar práticas educomunicativas, reconsiderem suas vivências e visões de mundo com vistas às transformações individuais e sociais .

Das Produções: mapa da sustentabilidade

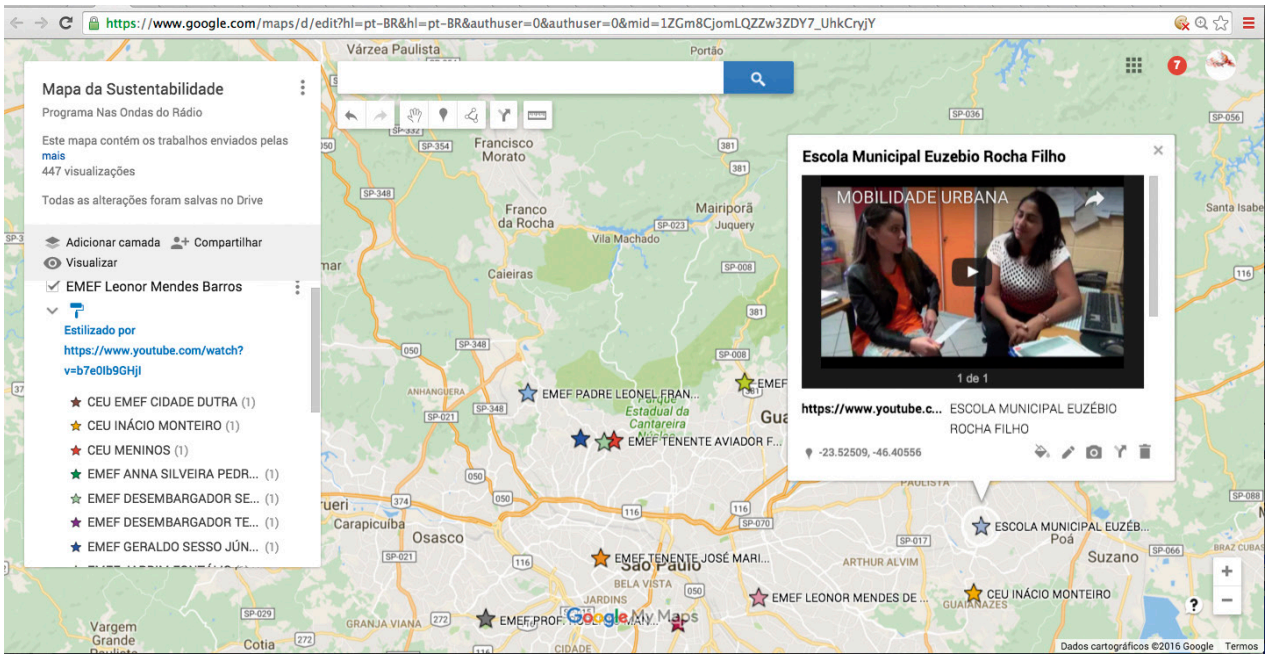
Do ponto de vista das produções, o curso objetiva, em paralelo à capacitação/formação de professores e estudantes para a criação de uma agência de notícias, conscientizar para os problemas atuais do planeta. Assim sendo a sustentabilidade, conforme acima, foi o tema transversal trabalhado nos desafios na segunda oferta do curso Imprensa Jovem Online, fato este que permitiu exercitar coberturas e entrevistas.

Dois exemplos de entrevistas realizadas versavam sobre a crise hídrica e a mobilidade urbana. Estas produções (de cunho socioambiental) propiciaram apresentar:

1. A capacidade dos jovens em articular junto a comunidade educacional questões relevantes do bairro;
2. A possibilidade de expressar suas ideias de forma a transformar o espaço em que vivem;
3. A liberdade de expressão para o direito à cidadania visando conscientizar os entrevistados das possíveis melhorias a serem desencadeadas;
4. A horizontalidade das relações e ações coletivas no sentido de trocas construtivas para a solução de problemas;
5. O trabalho colaborativo/educomunicativo.

Do ponto de vista das áreas de intervenção da Educomunicação, essas iniciativas estão dentro da mediação tecnológica.

Segue imagem de uma das produções enviadas pelos participantes da segunda oferta do curso e sistematizadas no Mapa da Sustentabilidade:

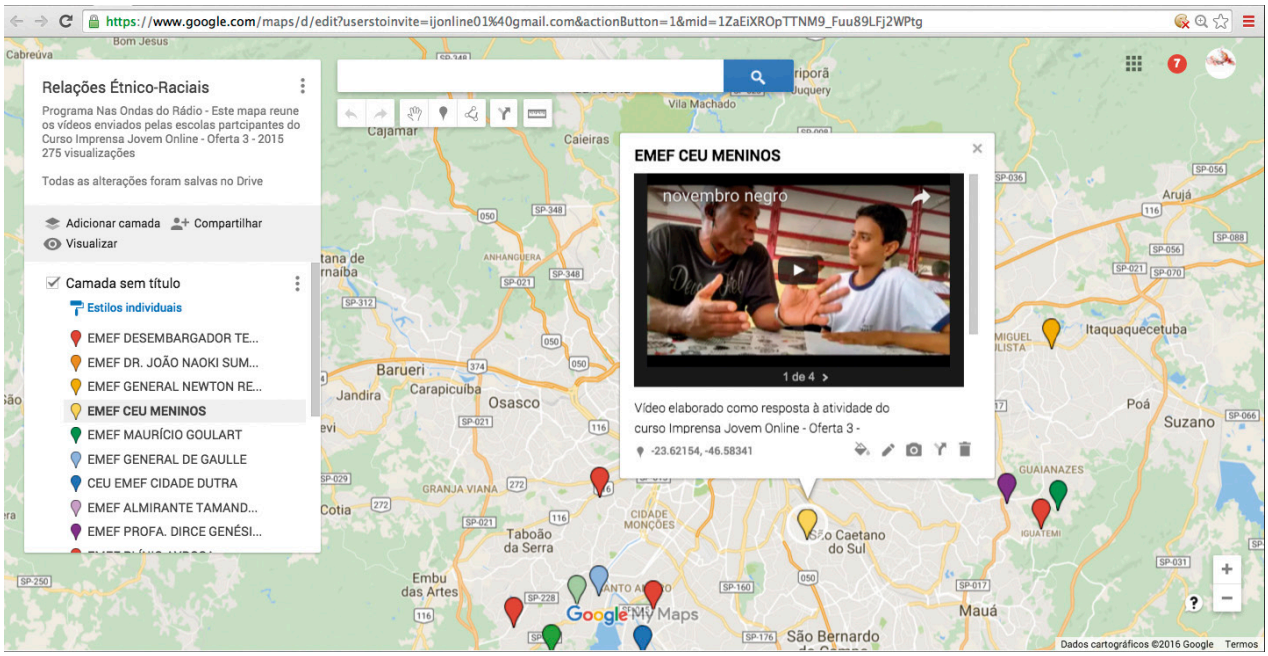


Das Produções: mapa étnico-racial

Os desafios realizados na terceira oferta possibilitaram retomar a análise crítica sobre a história, conquistas e ações intramuros sobre as questões étnico-raciais nas unidades escolares participantes do curso. Esta versão colocou em pauta assuntos relacionados aos indígenas, afrodescendentes e imigrantes e ressaltou aspectos pouco discutidos/conhecidos pelo público e diferentes dos divulgados na obras didáticas e paradidáticas.

As entrevistas e desafios realizados demonstraram a necessidade de engajamentos específicos e urgentes para que a identidade, o respeito e dignidade dos povos estudados sejam restabelecidos. Apesar das formações étnico-raciais ministradas pelos professores e especialistas da Secretaria Municipal da Educação, constatou-se pouco envolvimento da comunidade escolar em torno dessas temáticas.

Segue imagem do mapa étnico-racial georreferenciado composto por vídeos enviados pelos estudantes do curso:



Das Produções: mapa literatura

O curso Imprensa Jovem Online – Telejornalismo teve como desafio final, na quarta oferta, a elaboração de um telejornal com a temática Literatura. Os cursistas entrevistaram autores de livros e interessados em literatura. Os vídeos produzido foram editados via Movie Maker e enviados para o YouTube como nas ofertas anteriores. Essas produções podem ser visualizadas pelo blog do Imprensa Jovem 10, pelas redes sociais na página Imprensa Jovem 10 e no grupo Imprensa Jovem Online.

Total de turmas formadas em cada oferta do curso Imprensa Jovem Online

Nas primeiras quatro ofertas 185 turmas concluíram o curso e na quinta oferta, iniciada recentemente, tivemos 108 turmas inscritas.

Oferta	1a.	2a.	3a.	4a.
Turmas formadas	31	54	22	78

Um dos diferenciais do curso Imprensa Jovem Online está na possibilidade de formar equipes novas ou aprimorar equipes veteranas ao seu final. Em relação à formação em serviço, neste contexto, o professor cursista, ao mesmo tempo mediador/orientador, tem a oportunidade de implementar o projeto Imprensa Jovem em sua unidade escolar

imediatamente ao final do curso fazendo valer os processos inovadores possibilitados pela cultura em rede.

E se em 2005, tínhamos apenas as escolas da Zona Leste de São Paulo, EMEF Carlos Pasquale, EMEF Pedro Teixeira e EMEF Antonio Carlos de Andrade Silva desenvolvendo a rádio escolar, atualmente – setembro de 2016 - temos aproximadamente 150 equipes, com meta de 200 equipes até o final do ano de 2016. São 2.250 alunos da rede municipal de ensino de São Paulo no projeto Imprensa Jovem.

Desse modo, o Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal Educação de São Paulo desenvolveu uma gestão educomunicativa diferenciada que soube ressignificar espaço e tempo, atuando por meio da modalidade on-line na implementação e aprimoramento de agências de notícias Imprensa Jovem nas escolas, potencializando a expressão comunicativa e a responsabilidade cidadã de seus estudantes.

Referências

CASTELLS, M. El mundo según Manuel Castells. Direção: Luis Carrizo. Produção: Jordi Marquès. Direção de Produção: Pere LIop. Roteiro: Luis Carrizo. [S.l.]: TVE. 2013, (29:56 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fUodIfrX6UE>. Acesso em: 04 jun. 2015.

CITELLI, Adilson (org.). Educomunicação: Imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

CITELLI, Adilson O., COSTA, Maria Cristina C. Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à Educomunicação. In: CITELLI, Adilson O., COSTA, Maria Cristina C. Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134.

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

TUFTE, Thomas; ENGHEL, Florencia (ed.). Youth Engaging with the World: Media, Communication and Social Change. Sweden: Unesco/Nordicom, 2009.

A AUTORA

ISABEL PEREIRA DOS SANTOS - Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Ciências da Comunicação, Formadora do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SME/SP. E-mail: isabelps@gmail.com

Coautores: **Carlos Alberto Mendes Lima:** Formado em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul, especialista em Educomunicação pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME/SP. E-mail: bettomendespop@gmail.com - **Kassandra Brito de Carvalho:** Pedagoga, Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, Especialista em Tecnologias Interativas Aplicadas em Educação e Mestre em Educação. Formadora do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SME/SP. E-mail: kassandrabrito@gmail.com - **Maria Salete Prado Soares:** Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP e formadora da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: saletesp@gmail.com

Projeto Aprendiz Alerta: Educomunicação como ferramenta de participação social e protagonismo juvenil na instituição social Camp-PG

ALINE GOMES

A instituição Camp-PG e o projeto Aprendiz Alerta

O Centro de Aprendizagem Metódica e Prática de Praia Grande, o (Camp-PG) prepara adolescentes de 15 a 18 anos para o mercado de trabalho. O adolescente se inscreve na instituição quando completa 15 anos e para sua admissão na entidade são levados em consideração diversos quesitos. O principal deles é a vulnerabilidade social e, posteriormente são analisadas outras condições como notas e faltas escolares.

O adolescente admitido entra na instituição diretamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, onde tem orientações em diversas áreas, como, cidadania, informática, língua portuguesa, entre outros. Os alunos frequentam a entidade de segunda a sexta-feira, em período oposto ao escolar. Conforme as necessidades das empresas parceiras e do grau de formação individual, esses adolescentes são encaminhados ao seu primeiro emprego, passando a comparecer uma vez por semana.

O Aprendiz Alerta é um projeto de Educomunicação que nasceu de uma necessidade aproximar os alunos da instituição, fomentando o protagonismo juvenil, o empoderamento e participação social desses jovens, através de oficinas de educomunicação e práticas realizadas pelos mesmos. Uma das preocupações é que eles se sintam, de fato, representados pelos conteúdos produzidos e que estes contribuam para sua formação estudantil e profissional, uma vez que "ampliar as condições de expressão da juventude como forma engajá-la em seu próprio processo educativo é uma meta que vem sendo perseguida, no Brasil e no exterior" (SOARES, 2011, p.15).

O projeto iniciado no final 2015, em sua fase piloto, contou com a participação de aproximadamente 50 jovens que passaram por oficinas de fotografia. Os alunos foram orientados a utilizar seus próprios equipamentos, tendo como principal instrumento, seus telefo-

nes celulares. O objetivo principal durante a sessão de fotos foi o exercício do trabalho em equipe e o estímulo da capacidade criativa de cada um, através da fotografia. O produto final foi uma exposição fotográfica com o conteúdo produzido durante a oficina.

Na segunda fase, os jovens participaram de novas oficinas: Produção de Texto, Mídias Sociais e Noções de Fotojornalismo. Eles foram divididos em três grupos, de acordo com a preferência e habilidade de cada um, e realizaram a cobertura jornalística do 42º Aniversário do Camp-PG, em maio de 2016, que contou com uma semana intensa de atividades comemorativas, com diversas palestras de temas multidisciplinares.

As atividades propostas priorizaram o protagonismo e empoderamento desses jovens, uma vez que eles ficaram totalmente responsáveis pela execução das atividades, discutindo entre si os ângulos de abordagem, a importância de cada tema e o espaço que cada um teria nas publicações, sempre contando com a orientação do educomunicador.

> De acordo com autores como Gomes da Costa (2000), a ampliação das formas de participação deve ser traduzida essencialmente num ganho de autonomia, de autoconfiança e de autodeterminação, numa fase da vida em que o jovem se procura e se experimenta, empenhado que está na construção da sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. De acordo com organismos internacionais, como a Unicef, tal autonomia se conquista com a ampliação das possibilidades de expressão e de comunicação desses jovens, facilitadas pelo emprego dos procedimentos comprovados como eficazes em experiências internacionais e nacionais de educomunicação (SOARES, 2011, p.26)

Durante os trabalhos, os adolescentes foram divididos em três grupos:

1. Mídias Sociais

Um grupo ficou responsável pela atualização da Rede Social Facebook Oficial da Instituição, durante toda a semana de aniversário da entidade, sendo incumbidos, sob supervisão, de produzir todo o conteúdo.

2. Redação

O segundo grupo ficou responsável por textos e entrevistas, cabendo aos mesmos, além da produção dos textos, decidirem o grau de importância de cada acontecimento e, a atenção e espaço destinado a cada assunto.

3. Fotografia

O terceiro e último grupo ficou encarregado de fotografar os acontecimentos, sempre pensando em como aquelas fotos seriam utilizadas na mídia impressa e também nas redes sociais, como apoio aos estudantes dos grupos 1 e 2.

Durante toda a semana de atividades e cobertura jornalística foi possível trabalhar desenvolvimento pessoal, desinibição, protagonismo juvenil, participação social, descobertas de habilidades, exercício do trabalho em equipe, entre outros.

O produto final desta atividade foi o impresso e digital Jornal Aprendiz Alerta, com textos e imagem 100% produzidos pelos alunos e design também executado por eles, tendo ajuda profissional somente na fase de diagramação, por limitações no manejo do software utilizado na edição.

> Os resultados são produtos voltados para os temas transversais, em geral, multidisciplinares, elaborados a partir de uma gestão colegiada e democrática dos recursos da informação. Os produtos finais são jornais, murais, programas de rádio, documentários em vídeo, blogs, peças de teatro, festivais de música entre muitas outras modalidades de expressão (SOARES, 2011, p. 89)

Educomunicação, Juventude e Participação Social

Nos dias atuais, de tecnologia acessível e informação veloz e passageira, os jovens são atraídos por inovações em todos os âmbitos, inclusive o escolar. Há muito se discute o modelo escolar tradicional, a reforma do Ensino Médio e a pouca interação do aluno com o meio didático que, muitas vezes, não acompanha o vertiginoso desenvolvimento tecnológico, presente no dia-a-dia de todos, principalmente da juventude.

O mesmo acontece com instituições como o Camp-PG, onde todos os jovens atendidos estão cursando o Ensino Médio, além de cursar disciplinas semelhantes na entidade. As instituições de educação, muitas vezes, ainda utilizam de maneira arcaica as novas tecnologias disponíveis, deixando de explorar didaticamente esses novos instrumentos, limitando o estudante apenas ao consumo dessa tecnologia (FREIRE, 2013).

Uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ) revela que 45% dos jovens entre 15 e 17 anos que abandonam os estudos, enxergam a escola como algo desinteressante (SOARES, 2011). O projeto Aprendiz Alerta nasce desta necessidade de aproximar o jovem

da instituição e, num segundo momento, aproximar o jovem de sua comunidade e, como consequência, unir também a comunidade e a instituição.

De acordo com o entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (Universidade de São Paulo), a educomunicação (termo que já vem sendo utilizado desde a década de 90, onde ONGs que trabalham com o uso da mídia já difundiam seus métodos de abordagem de educação à mídia e, década onde o NCE-USP passou a utilizar de fato a palavra educomunicação em seus textos, mais precisamente em 1999) destaca-se atualmente como um "caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude", (SOARES, 2011, p.15).

Neste caso, a educomunicação entra como agente integrador, agregando a tecnologia à necessidade de expressão e participação da juventude, atuando como interface entre o jovem e seu meio, ainda que se entenda que comunicação e educação são conceitos distintos, "a interconexão entre eles é requerida pelas próprias exigências da vida em sociedade" (SOARES, 2011, p.17).

Utilizando-se de pesquisas realizadas pela Fundação Telefônica, em 2009, que apontam que um a cada dois estudantes diz que nenhum professor utiliza internet para explicar matéria ou estimula seu uso, e que 60% dos alunos não acessa internet na escola ou em casa e sim em lan houses (SOARES, 2011), decidiu-se, durante a execução do projeto, objeto de estudo desta pesquisa, incentivar o uso dos meios de comunicação modernos, como a internet com suas redes sociais, seus meios rápidos de pesquisa e também os hardwares, como os computadores e *smartphones*, propondo atividades em que os estudantes aprendam a produzir suas próprias mensagens e a utilizar esses recursos tecnológicos como meios de sua própria expressão (FREIRE, 2013).

Após o primeiro jornal impresso, o projeto começou a tomar um novo rumo dentro da instituição. Os alunos sentiram a necessidade de expandir os horizontes e, durante uma reunião de pauta, surgiram, diversas questões, entre elas, a falta de comunicação entre a comunidade em que vive o aluno e a instituição.

Neste momento, o Aprendiz Alerta sai da posição de projeto integrador alunos/entidade e começa a se transformar em um elo de ligação entre as comunidades, instituição e os alunos.

Na oficina realizada em agosto de 2016, o tema abordado foi "O Camp-PG e a minha comunidade", onde foram discutidos temas como, escola, família e bairro. Desta oficina saiu o tema da próxima edição do Jornal Aprendiz Alerta: Comunidade.

Os grupos foram divididos de acordo com a região em que os alunos moram, as principais pautas levantadas pelos próprios alunos são:

1. Levar informações da instituição até as comunidades (oportunidades oferecidas, eventos, etc)
2. Atividades realizadas pelos aprendizes
3. Conscientização da comunidade sobre o descarte correto do lixo
4. Drogas e tráfico
5. Violência nos bairros
6. Vandalismo na escola

Os mesmos estão trabalhando em reportagens, depoimentos e entrevistas com temas de seu próprio território que eles julgam ser importante compartilhar com a instituição e, ao mesmo tempo, fazem reportagens sobre a instituição que julgam ter necessidade de serem difundidas em seus bairros.

> É importante assinalar que tais ações nem sempre ficam restritos ao ambiente das entidades. Eles extrapolam muros e se espalham pelas comunidades, chegando, por esta via, em algumas circunstâncias, às próprias instituições escolares. (SOARES, 2013, p.29)

Conclusão

Os primeiros resultados já podem ser vistos através de relatos dos próprios jovens que se sentem com maior autoconfiança e melhor integração com os demais alunos e também com a comunidade em que vive. Já fomenta-se, durante os encontros, um maior vínculo entre a instituição e os bairros, através de eventos e ações sociais.

De acordo com os professores da instituição, os jovens do projeto passaram a ter um melhor desempenho escolar e social, destacando o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita e maior concentração durante as aulas. Ainda segundo os educadores, os jovens apresentaram-se melhores articuladores quando há necessidade de mediação de conflitos, além de terem aguçado o senso crítico em relação à mídia e a outros elementos, como livros, textos e filmes.

> Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção de cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transfor-

> mação da realidade local. Elas 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 da 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 educomunicativo. (SOARES, 2013, p.31)

Após a constatação desses primeiros resultados, a diretoria da instituição já avalia a possibilidade de ampliação do projeto, envolvendo os professores, funcionários e uma maior quantidade de alunos. "Certamente, os exemplos de sucesso de pequenas experiências somadas ao êxito de outros projetos em execução nos outros ambientes farão a diferença numa avaliação institucional, abrindo as portas para futuros avanços". (SOARES, 2013, p.87). O projeto Aprendiz Alerta caminha para sua consolidação na entidade, ocupando cada vez mais espaço e, através da educomunicação, dando novas perspectivas aos jovens e à comunidade.

Referências Bibliográficas

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e Educação - A linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 1999.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia – Novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SOARES. Ismar Oliveira de. **Educomunicação - o conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2013.

_____. **Uma Educomunicação para Cidadania**, 1999. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>.Acesso em 28 de agosto.

Educomunicação e Protagonismo Juvenil no Movimento de Ocupação das Escolas Públicas por Secundaristas no RS

ARACIELE MARIA KETZER
ROSANE ROSA

Considerações iniciais

A ocupação das escolas públicas brasileiras pelos estudantes secundaristas[1] em diferentes regiões do país nos anos de 2015-2016 foi um movimento inédito que além de conquistar sucesso em algumas de suas reivindicações como a liberação de recursos financeiros para as escolas e o adiamento da votação de Projetos de Lei, lançou o protagonismo do jovem secundarista na luta por causas relacionadas a um direito social que é a qualidade na educação pública, ascendendo na esfera social as discussões em torno das problemáticas da estrutura do ensino básico no Brasil.

Além de ocupar as escolas, o movimento chamou a atenção pela "ocupação" das mídias sociais digitais, como o Facebook. Em vista desse contexto, nesse trabalho visamos refletir sobre o processo de empoderamento e protagonismo juvenil que caracterizou as ocupações, bem como compreender como se deu a construção do ecossistema comunicativo construído a partir das apropriações das mídias sociais para interação interna e com a comunidade, tendo como recorte de pesquisa o cenário das ocupações que ocorreram em Santa Maria, na região central do estado do Rio Grande do Sul.

Para tanto, conduziremos a discussão a partir dos resultados de entrevistas com roteiro semiestruturado (DUARTE, 2006) realizadas com estudantes e visitas em duas escolas ocupadas na cidade em maio e junho de 2016: a Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, a primeira a ser ocupada em Santa Maria e a Escola Estadual de Educação Básica Augusto

1 O termo refere-se a estudantes que cursam o Ensino Médio, nível integrado à Educação Básica.

Ruschi, localizada na periferia da cidade e que possui um histórico de resistência e envolvimento em lutas e projetos da comunidade. Além dessas, outras seis instituições participaram do movimento no contexto local. Salientamos que tais entrevistas foram realizadas com grupo de estudantes de cada instituição, que se dispuseram a conversar conosco no dia de nossa visita. Isso porque, como percebemos, os estudantes enfatizaram não ter líderes, e por isso se organizam de dois ou mais integrantes para participarem de assembleias e se pronunciarem à comunidade.

Além das entrevistas, também realizamos uma análise exploratória (GIL, 1999) de conteúdos postados entre maio e junho de 2016 – período auge do movimento na região – tanto na página central do movimento no Facebook, a Ocupa Santa Maria[2], quanto nas páginas das escolas que visitamos, a Ocupa Augusto Ruschi[3] e a Ocupa Cilon Rosa[4]. Salientamos que o município de Santa Maria foi escolhido por ser sede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o que facilitou a proximidade com as escolas no período das ocupações. Além disso, destacamos que esse estudo traz uma pesquisa de caráter exploratório, a partir de um recorte local, cujo cenário empírico integra a investigação em nível de mestrado da pesquisadora.

Dada essas considerações, a seguir dividimos a discussão em dois eixos ancorados nos resultados preliminares obtidos em nosso percurso metodológico e interpretados à luz de conceitos relacionados aos movimentos sociais em rede e à educomunicação.

A ocupação da escola como um exercício de cidadania

Antes de introduzir a análise da delimitação que elegemos para o estudo, consideramos importante trazer elementos que contextualizam a ressurgência do movimento estudantil secundarista no país. O processo de ocupação das escolas públicas brasileiras teve sua gênese em novembro de 2015, com a resistência dos estudantes ao projeto do governador Geraldo Alckmin de Reorganização Escolar[5], entre outras demandas. Inspirados na

2 OCUPA Santa Maria. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupasm/>. Acesso em 04 de jun de 2017.

3 OCUPA Augusto Ruschi. Disponível em: < https://www.facebook.com/OcupaAugustoRuschi/>. Acesso em 05 de jun de 2017.

4 OCUPA Cilon Rosa. Disponível em: < https://www.facebook.com/ocupacilonrosa/>. Acesso em 07 de jun de 2017.

5 O projeto consistia em concentrar alunos de determinadas faixas etárias em escolas de ciclo único. O resultado seria o fechamento de mais de 90 escolas da rede pública. Com as ocupações, os estudantes conseguiram que a execução do projeto fosse adiada.

resistência dos secundaristas paulistas, em sua forma de organização e conquistas, ainda em 2015 e durante o ano seguinte, secundaristas de outras regiões do país, como Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Goiás, Rio Grande do Sul, Paraná, entre outros estados, aderiram à mobilização em períodos e conjunturas distintas.

Apesar de cada ocupação de escola ter suas reivindicações específicas, a bandeira maior foi sempre a mesma: a educação pública. Nesse sentido, o movimento como um todo promoveu debates problematizando a estrutura das escolas, a lógica arcaica dos sistemas de ensino, o currículo escolar, a valorização dos professores, a juventude, temáticas diversas que colocaram a educação em pauta nas discussões da agenda pública e também midiática. Tal repercussão está na base dos movimentos sociais em rede, os quais consistem em expressões de contra-poder, ações coletivas que tanto em caso de sucesso como de fracasso transformam os valores e as instituições legitimadas na sociedade (CASTELLS, 2013).

No contexto gaúcho, as ocupações das escolas estaduais iniciaram por volta de maio de 2016, sendo a Escola Estadual Coronel Emilio Afonso Massot, localizada em Porto Alegre, a pioneira das ocupações no estado. Num percurso que se estendeu até o início de julho do mesmo ano, foram mais de 150 escolas que participaram da mobilização. Entre as reinvindicações unânimes dos estudantes, estavam o cancelamento da PL44 – projeto de lei que prevê que Organizações Sociais gerenciem áreas como a educação - e da PL 190 – projeto de lei que quer implantar a chamada “Escola sem Partido”. Além de conquistar o adiamento da votação desses projetos de lei, a liberação de cerca de R$40 milhões de investimentos na infraestrutura das escolas, outro resultado foi a criação de Fóruns de Educação para cada região do estado onde representantes estudantis, representantes do Ministério Público e representantes do Governo vão se reunir mensalmente pra discutir as pautas da educação. Nesse sentido, é válido destacar aqui a voz propositiva que os estudantes conquistaram ao ter um espaço para discutir assuntos da sua escola.

Em Santa Maria, na região central, onde vamos concentrar a nossa análise, oito escolas foram ocupadas pelos secundaristas, que, demonstrando significativa resistência, estão entre os últimos a realizarem as desocupações. Nessa conjuntura onde realizamos entrevistas e visitas às escolas ocupadas, uma de nossas primeiras observações é que os estudantes, geralmente formados por 15 a 30 jovens entre 14 e 16 anos, se organizavam a partir de uma política horizontal, sem uma liderança específica. Todas as decisões eram realizadas a partir de reuniões coletivas. Para representar a escola em assembleias, por exemplo, havia um rodízio de porta-vozes. Característica evidente no próprio momento

da entrevista, onde, em vários casos, não era escolhido um aluno, mas se reuniam grupos para conversar conosco.

Além disso, outra prática que nos chamou a atenção é a forma de administração e organização das atividades. As mesmas eram distribuídas em setores, tais como alimentação, segurança, limpeza, comunicação. Assim, cada equipe era responsável por um setor, respeitando a identificação de cada participante com a tarefa. Tal forma de organização evidencia o perfil democrático das ocupações, com espaço para aprendizagem individual e coletiva, uma prática de exercício da cidadania por parte do público juvenil. Evidencia igualmente a construção de uma tecnologia social de resistência que poderá ser apropriada por futuros movimentos estudantis, independente do território. E nesse sentido, a experiência promoveu aprendizagens e construção de conhecimentos plurais, constatação que nos remete a Gohn quando diz que "Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber" (2011, p.5). Para a autora, essas práticas constituem espaços de educação não formal que promovem diversos aprendizados aos participantes, como o prático, teórico, político, cultural, linguístico, econômico, simbólico, social, cognitivo, reflexivo e ético.

Print Sreen feito da página Ocupa Cilon Rosa no dia 20 de maio de 2016. A foto registra uma roda de conversa que está sendo realizada sobre valorização do agricultor e estruturas escolares.

Durante os dias de ocupação uma ação constante que se fez presente nas escolas era a realização de oficinas sobre temas plurais como direitos da criança e do adolescente, diver-

sidade de gênero, identidade negra, representações midiáticas, culinária, música, cultura, filosofia, esporte, além de aulões para o Enem. O relato dos estudantes entrevistados revela a importância dessas discussões para a sua formação cidadã. Eles enfatizam a necessidade que sentem de trabalhar em sala de aula assuntos tais como os discutidos durante as ocupações, ou seja, mais presentes em seu cotidiano. O que pode servir de termômetro para uma reforma curricular no sistema de ensino brasileiro.

Outro aspecto destaque na narrativa dos estudantes é a insurgência de um novo olhar e de uma nova apropriação da escola e da educação. É unânime nas falas a existência de duas escolas "uma antes, outra depois das ocupações". O ato de passar um tempo integral nesse espaço, defendendo, cuidando e fazendo dele um lar, fez emergir o reconhecimento de que a escola "também é um espaço pelo qual sou responsável". Em muitos casos, além das oficinas e discussões sobre temas diversos, os estudantes pintaram as escolas, realizaram consertos nas pracinhas, limparam o pátio, entre outros cuidados, essa representação sobre a escola, pode ser observada nesse depoimento de estudante que ocupou a Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa:

> Eu acho que a escola é o lugar onde a gente aprende a ser humano, porque a gente vem com uma casca por cima e através da escola e de grandes mestres que são os nossos professores, a gente acaba tirando essas cascas e esse, essa coisa coberta de ignorância que o ser humano tem, né? Então acredito que através de grandes mestres como eu já te disse, a gente acaba difundindo isso, acabando com isso e nos tornando realmente seres capazes de fazer a mudança no mundo.

Essa nova leitura de responsabilidade com a escola pública pode desencadear uma cultura de respeito também a outros espaços públicos externos. Se as ocupações proporcionaram maior aproximação do estudante com a escola, também reduziram a distância entre aluno e professor. O fato de ficarem juntos (inclusive dormirem no mesmo ambiente) e lutarem pelas mesmas causas possibilitou a construção de um vínculo, de uma relação solidária em prol da educação: o aluno passou a ver o professor em um lugar próximo ao dele; e o professor passou a valorizar mais o senso de responsabilidade e o potencial de protagonismo de seus alunos. Essa perspectiva de uma relação horizontal entre os sujeitos é fundamental em uma comunidade educativa, visto que a educação não é transferência de saberes (FREIRE, 1977), mas acontece a partir da troca de conhecimentos entre interlocutores.

Outro ponto que destacamos nesse contexto, é a consistência crítica e política presente na narrativa dos estudantes. Em nenhuma das entrevistas, por exemplo, eles se mostraram tímidos. Pelo contrário, com firmeza como requer uma posição de resistência, evidenciavam capacidade argumentativa para defender o movimento e suas reivindicações. Essa postura crítica se destacou também em relação à cobertura, enquadramento dos meios de comunicação hegemônicos, como fica claro nesse depoimento de estudante que ocupou a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi:

> Na ocupação, tem uma proibição assim de dar entrevista, porque tudo é respondido no coletivo, tem que haver um consenso pra dar uma resposta, e como eles estavam difamando o movimento, a gente resolveu que a gente não ia dar nenhuma, tudo é feito por notas, qualquer coisa a gente queira divulgar é postada na internet ou lá na frente, eles estavam falando muita coisa invertida, inventando muita coisa, ai a gente resolveu não falar, que eles distorcem tudo que a gente fala.

Nesse sentido, em um contexto geral, a imprensa era proibida de entrar nas escolas ocupadas. Essa atitude foi decidida após vários casos de informações veiculadas pela mídia local que o movimento julgou distorcidas e nos remete ao processo de educação para a comunicação que constitui uma das áreas de intervenção da educomunicação (SOARES, 2011). Assim, a partir dessa desconfiança em relação à mídia, o principal espaço utilizado pelos estudantes para divulgar as suas ações eram as redes sociais digitais, principalmente o Facebook. E nesse sentido, a partir de uma análise exploratória, veremos a seguir a formação, expansão e legitimação do ecossistema comunicativo construído pelo movimento.

Apropriações das mídias sociais e a construção do ecossistema comunicativo

Um fenômeno rico para pensarmos o potencial das mídias sociais é a reapropriação tecnopolítica das ferramentas de comunicação, apontada por Castells (2013) em seus estudos sobre movimentos sociais e internet. Tratando como um movimento pós-mídia, essa abordagem do autor se refere ao fato dos movimentos sociais contemporâneos se apropriarem das redes sociais online, desenvolvendo estratégias para falarem sobre si mesmos e superarem/tensionarem as informações produzidas pela cobertura da mídia massiva. Logo, segundo o autor, os recursos virtuais corroboram no fortalecimento das lutas sociais e cada

vez mais são usados para a comunicação de resistência, intervindo na própria constituição da identidade individual e coletiva do grupo mobilizado.

Esse processo é evidenciado claramente no contexto do movimento de estudantes secundaristas aludido nesse estudo. As redes sociais digitais, como o Facebook, são a principal mídia usada pelos estudantes. A sistemática identificada no contexto nacional é que existem páginas centrais de cada região e páginas secundárias, específicas de cada escola. A dinâmica de postagens observada é que as centrais são responsáveis por compartilhar as informações das páginas secundárias, reunindo nesse espaço conteúdos de todas as escolas. No contexto do Rio Grande do Sul, as Páginas "Escolas Gaúchas em luta", "Escolas de luta RS" e "Ocupa Tudo Brasil" são as três representantes centrais. E no contexto de Santa Maria, a "OCUPA SANTA MARIA". Além dessas, cada escola possui a sua própria Fan Page.

Para esse trabalho, fizemos uma análise exploratória das postagens da página "OCUPA SANTA MARIA", que atualmente conta com cerca de 2000 curtidas e seguidores, e também das postagens feitas nas páginas das escolas citadas onde realizamos as entrevistas com os estudantes: a Ocupa Augusto Ruschi – que possui cerca de 1000 curtidas e seguidores e a OCUPA CILON ROSA – que possui cerca de 1700 curtidas. Tal observação foi realizada durante o mês de maio e junho de 2016, período auge do movimento na região.

Ao observamos esses espaços e a partir do diálogo que realizamos com os estudantes constamos que o Facebook é usado para a comunicação interna e externa do movimento, ou seja, para articulação entre os membros do movimento da própria escola e de outras, mas também para visibilidade e interação comunitária. O recurso de troca de mensagens privadas (in box) é usado tanto para conversar com o público externo, quanto para dialogar com estudantes de outras escolas, marcar encontros, através de Grupos de Conversa. Nesse sentido, o cenário virtual é importante, pois promove a interação entre os estudantes e entre eles e a comunidade, criando espaços de colaboração e constituição de um ecossistema comunicativo, entendido como "(...)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).

Print Sreen feito da página Ocupa Augusto Ruschi no dia 28 de maio de 2016. A postagem é de uma foto dos cartazes colados na parede da escola com frases associando educação e resistência.

Outro objetivo identificado nos usos da rede social online Facebook pelos estudantes secundaristas é o registro do dia a dia da ocupação escolar, a exemplo de um diário de bordo. Através de diferentes linguagens multimídias, como fotografias, vídeos, áudios, textos, registra-se as reuniões, as oficinas/eventos realizados na ocupação, o trabalho com limpeza, alimentação, consertos. Logo, os estudantes vão construindo narrativas colaborativas (MALINI; ANTOUN, 2013) sobre seu cotidiano. Esse processo é interessante e é executado como uma estratégia para garantir a segurança dos participantes do movimento frente às possíveis críticas da comunidade e frente também à cobertura da mídia hegemônica, na medida em que os post do Facebook funcionam como uma espécie de documentação do que está ocorrendo nas ocupações. Podemos afirmar também que esses registros auxiliam na própria organização do movimento, na argumentação dos estudantes nas negociações com as autoridades, e também compõem a constituição material da história do movimento estudantil secundarista.

Outro ponto que nos chamou a atenção foram as narrativas em relação à imprensa. Através de notas de repúdio ou a partir da (re)contextualização de links com matérias sobre o movimento estudantil, é perceptível as críticas em relação à cobertura (ou indiferença) da mídia comercial. Um movimento dialético fundamental quando pensamos em democratização da mídia e que enfatiza o potencial da internet na promoção de interlocutores e no

enfrentamento do discurso único e homogêneo. Num movimento nomeado por Castells (2013) como pós-mídia, enfatizamos nesse contexto também, a capacidade dos secundaristas, de pautarem a mídia e as conversas cotidianas. Sendo as Fan Pages exploradas como fonte jornalística, dado que em muitos casos, os estudantes optaram por não conceder entrevistas aos repórteres dos veículos de comunicação tradicionais, nem permitir a entrada dos mesmos no espaço escolar, visto seu grau de desconfiança.

Entre estas narrativas está uma nota compartilhada no dia 28 de maio de 2016 da página da escola ocupada Augusto Ruschi sobre matéria veiculada pelo jornal local "A Razão", conforme o trecho destacado:

> Nós, alunos ocupantes da escola Augusto Ruschi, viemos por meio dessa nota esclarecer alguns pontos a respeito da matéria publicada pelo jornal A Razão ontem, dia 28 de maio de 2016, na qual se divulgam informações distorcidas sobre o caráter da nossa ocupação. Essa matéria traz a voz de um estudante dissidente como a portadora da única verdade sobre o que tem ocorrido, de maneira que as vozes daqueles que realmente estão fazendo parte da ocupação sejam silenciadas. Esse estudante afirma que não vem mais à ocupação desde a última segunda-feira, portanto fica claro que ele não tem legitimidade para informar a comunidade santa mariense acerca do que tem acontecido aqui.

Tal fenômeno de produção de contranarrativas em relação à cobertura realizada pela mídia hegemônica reitera a postura crítica observada na atuação dos estudantes, e constitui um elemento essencial na discussão sobre alfabetização midiática. E nesse sentido, essas práticas de produção comunicativa identificadas no contexto do movimento evidenciam a postura proativa desses jovens, e contempla os pressupostos da educomunicação, que busca promover a capacidade expressiva dos sujeitos educandos, enquanto interlocutores do processo de comunicação e aprendizagem. E nesse sentido, Peruzzo (2000) ressalta o potencial da comunicação desenvolvida nessas conjunturas de mobilização à educação para a cidadania, na medida em que a pessoa torna-se sujeito das atividades de comunicação: "A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos à sua cultura" (PERUZZO, 2000, p.218).

Considerações finais

Deste modo, considerando os elementos discutidos nesse estudo exploratório e o recorte local da pesquisa, podemos apontar que o movimento estudantil secundarista de ocupa-

ção das escolas públicas constituiu um importante espaço de resistência, protagonismo e emancipação juvenil e de exercício de cidadania.

Constatamos a existência de uma gestão participativa, capacidade de mobilização, articulação interna e externa, negociação e resiliência, além de consistência crítica e política no discurso dos estudantes. Além disso, os jovens criaram um rico e eficiente ecossistema comunicativo se apropriando das redes sociais digitais, como o Facebook, prática que proporcionou a autonomia para os estudantes na criação de sua própria representação midiática junto aos seus pares e a comunidade externa.

Além do sucesso em algumas de suas reivindicações, é válido ressaltar que a experiência de participar de uma ocupação proporcionou aprendizados plurais para estudantes e professores, o que já está transformando a cultura escolar, tornando-a mais relacional e plural. Acrescentamos também que o movimento foi significativo por pautar a educação no centro das discussões familiares e públicas e revelar a urgência de uma reforma no sistema de ensino, dado o contexto de formação das gerações atuais que exigem uma educação pautada nos direitos, direito a uma educação de qualidade, direito a participar da própria formação.

Nesse cenário, compreendemos que a educomunicação é fundamental, já que a área pode contribuir significativamente na construção de uma educação que dialoga com a cultura juvenil e com o ecossistema comunicativo onde a comunidade educativa encontra-se inserida.

Referências

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança:** movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Divulgação científica: movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> Acesso em: 28 de maio de 2017.

MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A internet e a rua**: ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PERUZZO, Cicilia. Comunicação comunitária e Educação para a cidadania. **Revista Comunicação e Sociedade**. Braga: Vol.14 (1-2), p.651-668, 2000. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1427/1358>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

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

AS AUTORAS

ARACIELE MARIA KETZER - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação Midiática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), linha Mídia e Identidades Contemporâneas. Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: araciele.ketzer@gmail.com.

ROSANE ROSA - 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. E-mail: rosanerosar@gmail.com.

‘EDUCOMUNICA! PARANÁ’ A Prática da Educomunicação como Forma de Participação Social na 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente[1]

DIEGO HENRIQUE DA SILVA

Introdução

‘Educomunica! Paraná’[2] trata-se de um projeto realizado pela Associação Ninho da Águia[3] e pelo coletivo Parafuso Educomunicação. O objetivo da pesquisa é relatar e interpretar, com base numa das experiências vivenciadas no âmbito do projeto, sobre como ele acabou sendo mola propulsora para a percepção da importância da participação social e do direito à comunicação entre seus participantes. O projeto proporcionou, dentre outras coisas, a formação educomunicativa de 48 adolescentes residentes em 18 diferentes municípios paranaenses que, por sua vez, realizaram a cobertura educomunicativa da 9ª Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, em novembro de 2015, na cidade de Curitiba (PR).

Para integrar o projeto, 78 adolescentes passaram por um processo de seleção que escolheu 50 pessoas preferencialmente com algum histórico de participação social, seja na escola, no bairro ou em outras esferas municipais, estaduais e nacionais. Foram garantidas vagas para todas as 22 regionais do Estado, com edital público que trazia informações

1 Trabalho inscrito para o Debate Temático ‘Educomunicação, participação e mobilização social’ do 5° Global Media Information e Literacy Week (5° Global MIL Week) e 7° Encontro Brasileiro de Educomunicação (7° Educom).

2 Projeto realizado com recursos do FIA – Fundo Estadual para a Infância e Adolescência do Paraná, deliberados pelo CEDCA PR – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná.

3 Organização da sociedade civil com sede na cidade de Nova Esperança (PR), Brasil. Atualmente, atende aproximadamente 100 crianças e adolescentes, em atividades diversas de recreação, formação e reforço alimentício, no contraturno escolar.

sobre o projeto e critérios de seleção. A intenção foi garantir a pluralidade regional, de gênero, de segmentos/ representações sociais e cor/ etnia. Ao todo, pelo menos 500 pessoas foram atingidas pelos jornais-murais, exposições fotográficas, textos, facilitações gráficas, cartazes, intervenções, vídeos e outras ações educomunicativas que aconteceram durante a Conferência de Direitos da Criança e do Adolescente no Paraná, sem contar as visualizações de conteúdo na web.

A pesquisa da qual esse artigo se trata é composta por um conjunto metodológico que abarca a pesquisa participante, análise de dados quali-quantitativos, análise documental e pesquisa bibliográfica de modo a ajudar a perceber uma das atividades (em meio a outras tantas) como fortalecedora do processo de participação social. A ação pesquisada diz respeito a uma oficina em que os(as) participantes foram convidados a conhecer e a sugerir novas propostas para o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Paraná. A descrição da atividade/ oficina de educomunicação está descrita mais adiante, neste artigo. O Plano do Paraná[4] foi o primeiro dos Planos Estaduais a ser produzido no Brasil e foi lançado em 2013. O Comitê que contribuiu com a redação do Plano de Ação foi integrado por 30 adultos (alguns membros titulares e outros suplentes), representantes de Secretarias de Estado, CEDCA PR – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná, OAB/ PR – Ordem dos Advogados do Brasil/ Seção Paraná, Tribunal de Justiça do Estado, Ministério Público e dois adolescentes. Ou seja, a participação formal de adolescentes representou 6,25% do total de representantes, sem estratégias amplamente divulgadas de participação de outros(as) meninos e meninas, nem dos critérios de seleção dos dois adolescentes participantes do processo.

O referencial teórico deste trabalho dialoga com autores como Paulo Freire, Ismar de Oliveira Soares, Guillermo Orozco Gómez, Jesús Martín-Barbero, Ademilde Silveira Sartori, Pierre Levy, dentre outros. De modo geral, é possível concluir que as práticas educomunicativas do projeto, em especial a que é tratada neste artigo, proporcionaram um exercício político dos direitos à comunicação e à participação social de adolescentes, que acaba se dando no processo de produção midiática e na proposição de ideias para o Plano Decenal.

4 Documento customizado também precisa ser criado por todos os Estados brasileiros, com base em orientações do Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Oficina educomunicativa de levantamento de propostas de políticas públicas para a infância e adolescência no Paraná: relatos e caminhos metodológicos

De modo geral, o projeto ‘Educomunica! Paraná’, contribuiu de inúmeras formas no desenvolvimento da consciência dos adolescentes participantes sobre a importância da participação social e da prática da educomunicação como meio de expressão e exercício do direito à comunicação. Entretanto, a presente pesquisa vai se ater a compartilhar experiências de uma oficina de formação sobre o Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná.

A oficina teve três momentos distintos: explanação sobre informações gerais a respeito do Plano, levantamento individual de ideias das ações que poderiam ser incorporadas ao Plano, socialização das ideias para o grupo.

No primeiro momento, versões impressas do plano foram mostradas aos presentes e a explanação tocou em pontos como objetivos e breve histórico da construção do Plano, temáticas abordadas e divisão dos capítulos, importância de novos diagnósticos e pesquisas para a compreensão da situação da infância e adolescência no Estado, Plano de Ação e necessidade de monitoramento, avaliação e constante controle social para que ele seja efetivado e atualizado. Essa fase introdutória contribuiu para construir um raciocínio de que a participação social de adolescentes é importante para reoxigenar algumas ideias que constam no documento e garantir que as ações contemplem as especificidades dos diferentes desafios dos(as) adolescentes paranaenses.

Na segunda parte da atividade, os(as) adolescentes tiveram um determinado tempo para se concentrarem e listar todas as ideias de políticas públicas que poderiam ser incluídas e/ou reforçadas no Plano.

Na fase final, cada um(a) leu as suas ideias para os demais e parte desse momento foi gravado em vídeo. As propostas redigidas por eles serão enviadas ao CEDCA PR – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná, além de ter trechos inseridos no videodocumentário do projeto. O Conselho poderá discutir as propostas e inseri-las na versão atualizada do Plano Decenal. Importante salientar que a iniciativa da entidade e do coletivo, gestores do projeto, não tinha obrigação de gerar propostas e encaminhá-las ao CEDCA PR, entretanto optou-se por essa ação partindo do pressuposto de que a educomunicação deve ir além da prática lúdico-pedagógica e também se estender para o plano político-social e participativo, como observa Sartori e demais autores, ao dizerem que ‘‘Estratégias pedagógicas constituem decisões que obedecem não somente decisões de cunho pedagógico, senão também de ordem política’’ (SARTORI et. al 2014, p. 82).

A presente pesquisa analisou esse conjunto de ideias, onde se pôde observar que 23 adolescentes, dos 48 participantes do projeto entregaram suas propostas por escrito, o que representa 47,91% de participação. Esse dado inicial é um indicador de, pelo menos duas possibilidades. Primeiro, de que a cultura da participação social ainda precisa ser difundida entre esses(as) participantes, de modo que eles interajam mais e aproveitem melhor oportunidades como essa. Nesse sentido, Joan Prats defende que ‘‘os cidadãos e cidadãs socialmente comprometidos deveriam ser capazes de tirar partido das possibilidades que a rede oferece, para sensibilizar e engajar o resto da cidadania em torno de suas causas humanitárias, sociais ou culturais (PRATS, 2014, p. 276)’’. Ou, como se prefere acreditar nessa pesquisa: os(as) educomunicadores(as) que não apresentaram propostas estariam apenas exercendo seu direito à participação com base na autonomia de decidirem não entregar registros escritos e apenas escutar as ideias dos demais colegas. Numa perspectiva alinhada a Freire (2014), seria possível interpretarmos que estariam utilizando de sua liberdade, com uma tomada consciente de decisões e exercitando a escuta do outro.

Esse estudo ganha ares metodológicos de pesquisa participante que, segundo Cicília Peruzzo, ‘‘consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada” (PERUZZO, 2003, p. 2). Além disso, também foi feita análise documental, com base nos registros escritos pelos(as) adolescentes, pesquisa bibliográfica a autores com expressiva produção no campo da educomunicação em processos de participação social e exercício da cidadania, além de análise quali-quantitativa dos dados coletados.

Recortes educomunicativos a partir dos resultados da pesquisa

Foram levantadas 69 propostas pelos(as) adolescentes durante a oficina. Com esse material em mãos, analisaram-se as seguintes questões: a) Os adolescentes citaram ações ligadas à comunicação, à educação ou educomunicação?; b) Quais os assuntos foram mais tratados por eles(as)?; e c) As linguagens educomunicativas abordadas no projeto aparecem em suas propostas? Como? Quais as linguagens mais recorrentes? A seguir, os resultados da análise.

A presença da comunicação e educação nas propostas

Apesar de nem todos terem usado a palavra ‘educação’ ou ‘comunicação’ de maneira direta, 100% dos(as) adolescentes que redigiram propostas, versaram ainda que indiretamente, sobre ações que necessitam da comunicação e/ou da educação para serem concretizadas. A palavra ‘educomunicação’ foi citada expressamente por 10 adolescentes; ‘comunicação’

por 7; e 'educação' por 4 deles(as). Fica nítido, contudo, o desejo que esses(as) adolescentes têm por um novo modelo educativo, como o próprio Ismar Soares já sugere em seus estudos:

> 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)

Assuntos mais citados

As temáticas mais recorrentes nas propostas foram 'direitos da criança e do adolescente', que apareceu expressamente por 06 vezes; cultura africana/ afrobrasileira, citada 05 vezes; seguida por 'sexualidade', 'bullying' e 'cultura' (de modo geral), que apareceram 03 vezes cada uma. As propostas com temáticas ligadas a 'trabalho infantil', 'Participação de jovens', 'arte', 'racismo', 'homofobia' e 'religião' apareceram 02 vezes cada. Outros assuntos que também foram alvo de propostas, citados uma única vez foram 'direitos da juventude', 'direito de fazer amigos', 'liberdade de expressão', 'cidadania', 'saúde', 'identidade de gênero', 'lazer', 'machismo', 'LGBTfobia' e 'preconceitos'. Um dado interessante a ser mencionado aqui é a variedade de formas de violência que foram trazidas como algo a ser combatidas; ao todo, elas correspondem a 15 propostas, se considerarmos as violências que foram citadas anteriormente a outras temáticas que também receberam uma única menção como 'violência física', 'violência verbal', 'violência psicológica' e 'exploração sexual'.

Os três aspectos mais interessantes dessa análise dizem respeito: a) à inteligência coletiva que foi compartilhada; b) à lembrança/ citação de diversas temáticas; e c) a consciência de existência dos inúmeros tipos de violências. No primeiro aspecto, verifica-se que, sozinhos, os(as) adolescentes não conseguiram ter todas essas ideias dentro do espaço-tempo que lhes foi dado. Entretanto, atuando juntos e compartilhando suas propostas, gerou-se inteligência coletiva:

> Um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado (LÉVY, 1999, p. 130).

No segundo aspecto percebido, é possível sentir que se lembraram de diversos assuntos na hora de registrar suas propostas. Ao todo, os 23 participantes da oficina que registraram as ideias no papel e as entregaram à equipe de gestão, 26 temáticas acabaram sendo abordadas por eles, evidenciando o potencial criativo, plural e diverso existentes.

Em relação ao terceiro aspecto verificado, fica o registro de certo clamor pela cultura de paz e não violência, implícito nas propostas para erradicar diferentes tipos de violência, inclusive as de cunho simbólico. As descobertas dessa pesquisa nos remetem também aos novos modos de aprender, através da prática exploratória, como defende Guillermo Orozco, de que estamos abandonando ‘‘a imitação através da memorização, das repetições ou da cópia dos modelos. O paradigma ao qual estamos transitando supõe a própria direção do educando, uma exploração criativa, ensaio e erro, e, finalmente, um descobrimento’’ (GÓMEZ, 2014, p. 281).

Linguagens educomunicativas mais lembradas

Ao produzirem suas propostas, os(as) adolescentes citaram diretamente várias recursos com potencial de serem utilizados no campo educomunicativo. As mais citadas (com 17 citações) foram aquelas ligadas ao campo da arte-educação, tais como teatro, dança, música, capoeira, desenho, exposições, artes gráficas etc. Em seguida vêm as linguagens audiovisuais, tais como fotografia, cinema, televisão, vlogs, rádio e audiovisual em geral, que representam 12 citações. Inclusive, para Martín-Barbero, o mundo dos mais jovens, tem cumplicidade com as linguagens audiovisuais e digitais ‘‘já que é em suas sonoridades, fragmentações e velocidades onde eles encontram seu ritmo e seu idioma’’ (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.134). As linguagens relacionadas à web foram mencionadas 11 vezes, com palavras como internet, redes sociais, computação e blogs. As linguagens ligadas à mídia impressa aparecem oito vezes, por meio de palavras como jornalismo impresso, livro e cartazes. Por último temos outras duas linguagens com potencial educomunicativo: cobertura jovem de conferências e eventos (3 citações) e notícias (1 citação).

Contudo, pôde-se perceber que o ambiente e as temáticas abordados durante a execução do projeto ‘Educomunica! Paraná’ influenciaram os(as) participantes a se lembrarem de propostas ligadas aos campos da comunicação e educação, além de proporcionar a prática da participação social pelas vias da prática/ vivência em educomunicação e da proposição de novas ações no Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Paraná. A pesquisa também revela um distanciamento de práticas adultocêntricas ao motivar que os próprios adolescentes expressem suas ideias e as compartilhem com os demais e com o poder público. E, na perspectiva de que ‘O mundo não é. O mundo está sendo’ (FREIRE, 2015, p. 74), esses(as) jovens acabam deixando seu legado midiático e político para as gerações futuras de meninos e meninas no Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos** in APARICI, Roberto (org.). Tradução: REIS, Luciano Menezes. Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Tradução: LOPES, Maria IMMACOLATA Vassalo de; MELO, Dafne. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PERUZZO, Cecilia Maria Krohling. **Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos**. In: III COLÓQUIO BRASIL-ITÁLIA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_COLOQUIO_peruzzo.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2015, às 20h40. Belo Horizonte: Intercom, 2003.

PRATS, Joan Férres i. **Educomunicação e cultura participativa** in Educomunicação: para além do 2.0. APARICI, Roberto (org.). REIS, Luciano Menezes (trad). São Paulo: Paulinas, 2014.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina de; KAMERS, Nelito José; SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. **Desenho Animado, blogs e Youtube: elementos para pensar práticas pedagógicas educomunicativas** in Educomunicação e a criação de ecossistemas educomunicativos. SARTORI, Ademilde Silveira (Org.). Florianópolis: DIOESC, 2014.

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

O AUTOR

DIEGO HENRIQUE DA SILVA - Graduado em comunicação social – hab. em Jornalismo pela Universidade Positivo, aluno especial do Mestrado em Comunicação da UFPR em 2016, co-fundador do coletivo Parafuso Educomunicação em Curitiba (PR), integrante da Renajoc – Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores(as) e do Núcleo Virajovem/ Revista Viração no Paraná, e-mail: ediegohenrique@hotmail.com

Educomunicação e Participação Cidadã de Adolescentes e Jovens no Brasil

LILIAN ROMÃO

APRESENTAÇÃO

Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil é uma pesquisa que descreve e analisa aspectos sociais da relação estabelecida entre os direitos humanos à comunicação e à participação em práticas sociais que envolvem o público infanto-juvenil, a partir da interface comunicação-educação.

Este artigo, que carrega o mesmo nome da pesquisa, traz aspectos relacionados às análises feitas por integrantes da *Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores* (Renajoc) sobre a relação da educomunicação e a participação cidadã. As entrevistas foram realizadas durante a realização do 5º Encontro Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadoras e Comunicadores (Enajoc), que aconteceu de 30 de outubro a 2 de novembro de 2015, em Brasília (DF), e reuniu 33 jovens[1] de 19 estados do Brasil e do Distrito Federal. A proposta

1 Os entrevistados foram: da Região Norte, Claudia Maria Pereira Ferraz, Manaus/Amazonas, 32 anos; Christiane Thomazelli Piza, Boa Vista/RR, 30 anos; Jhony Abreu Silva, Manaus/AM, 26 anos; Magliel de Moura Correia, Rio Branco/AC, 22 anos; Naiane Queiroz, Belém/PA, 19 anos; da Região Nordeste: Alessandro Muniz Fontenelle, Natal/RN, 25 anos; Emilae Alana Silva Sena, Salvador/BA, 25 anos; Franciele Viana, Camaçari/BH, 22 anos; Luiz Felipe Joaquim da Silva, Recife/PE, 19 anos; Maurício Vieira de Paula, São Luís/MA, 21 anos; Mayara Rayane Veras de Siqueira Góes, Campina Grande/PB, 22 anos; Milena Andrade da Rocha, Teresina/PI, 20 anos; Ohana Rabelo Tomaz, Maceió/AL, 18 anos; Rosilene Serafim Carneiro, Fortaleza/CE, 21 anos; Sheyla Santos da Silva, Recife/PE, 20 anos; da Região Sudeste: Ana Paula da Silva, Niterói/RJ, 34 anos; Bruno de Oliveira Ferreira, São Paulo/SP, 29 anos; B.M.S., Niterói/RJ, 14 anos; Jéssica Cristina Silva Delcarro, São Mateus/ES, 23 anos; Milena Klinke, São Paulo/SP, 24 anos; da Região Centro-Oeste: Daniela Rueda, Brasília/DF, 31 anos; Felipe Marques, Brasília/DF, 26 anos; J. Q. K. S., Carlinda/MG, 17 anos; Igor Augusto Pereira Silva, Ivinhema/MS, 21 anos; Rayane Soares, Brasília/DF, 23 anos; Thaís Moreira, Samambaia/DF, 25 anos; Wanderson Silva e Santos, Terra Nova do Norte/MT, 19 anos; Webert da Cruz, Brasília/DF, 21 anos; Região Sul: Caroline de Mendonça Musskopf, Canoas/RS, 18 anos; G.S.O., Sarandi/PR, 17 anos; Juliana Mildemberg, Curitiba/PR, 26 anos; Marina Alzão Felisberto, Curitiba/PR, 24 anos.

consistiu em dialogar sobre a educomunicação e sobre a trajetória de participação cidadã relacionada ao direito humano à comunicação construída pela Rede, seja fortalecendo a ação dos jovens nos espaços das políticas de comunicação, seja intensificando o tema da comunicação nos espaços da juventude.

Educomunicação, participação e novas tecnologias

O conceito "Educomunicação" designando uma prática social específica que emerge na América Latina, na interface comunicação/educação, aparece, pela primeira vez, em 1999, como resultado de uma pesquisa acadêmica do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) (SOARES, 1999), no contexto das teorias latino-americanas que procuram analisar a comunicação frente a uma realidade política e social com extremas tensões e desigualdades.

O NCE-USP formulou uma definição para o termo *Educomunicação* como um campo de intervenção socioeducativa, que nasce da inter-relação entre a educação e a comunicação e se caracteriza como:

> [...] o conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos e espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2003, p. 17).

A participação, de acordo com Bordenave, é uma prática inerente à natureza social do homem e o acompanha desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. As pessoas participam em sua família, em sua comunidade, no trabalho, na luta política. Além de instrumental, a ação coletiva é emocional e satisfaz necessidades básicas do ser social como interação, expressão, desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criação e a valorização de si pelos outros.

Alguns pontos fundamentais dos processos participativos descritos por Bordenave (1994) são: a participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui *um direito das pessoas;* justifica-se por si mesma, não por seus resultados; é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição do poder; leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; é algo que se aprende e se aperfeiçoa; pode ser provocada e organizada, sem que isso signifique necessariamente manipulação; é facilitada com a organização, e a criação de fluxos de comunicação; deve respeitar as diferenças individuais na forma de

participar; pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los; não pode ser "sacralizada", pois não é panacéia nem é indispensável em todas as ocasiões.

Desde a Declaração Universal dos Direito Humanos[2], em 1948, a comunicação e a participação são consideradas direitos humanos fundamentais. Bordenave (2011, p. 79) reforça que a luta pela democratização da comunicação é a mesma luta pela democratização participativa. Essa conexão, que reforça a perspectiva de direito humano nos dois diferentes campos, é feita e aprofundada por diversos autores que vêm chamando a atenção para o fato de que exercer o direito à participação é conquistar o livre acesso ao poder de comunicar.

A construção da noção de cidadania como é concebida hoje também nasce na mesma época da aprovação dos direitos humanos. Desde 1949, com a criação da teoria pioneira de Thomas H. Marshall sobre "o direito a ter direitos", esse conceito integra processos que, em sua historicidade, vai adquirindo uma substância sempre renovada, devido a sua interação com a dinâmica da sociedade moderna e contemporânea (RUBIM, 2004, p. 109).

Para Orozco (2014, p. 96), a cidadania pode ser entendida em várias subcategorias: *política* (a relação com o Estado); *econômica* (referente ao trabalho e ao mercado); *social* (está relacionada ao bem-estar mínimo, como educação, saúde, transporte, esporte, habitação); *cultural* (relação entre Estado e cidadão e entre cidadão-cidadão). A última das subcategorias é a *cidadania comunicativa*, que diz respeito a algo maior do que o reconhecimento do direito ao simples acesso à informação. Ela refere-se a um contexto amplo de recepção, produção, emissão diante das novas telas e caracterizado pela nova condição da comunicação digital, da internet e de toda a reorganização social que representam.

2 Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, estabelece, com relação ao direito à comunicação e à participação: Artigo 19. Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. Artigo 20. 1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica. 2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação. Artigo 21. 1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país. 3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 ago, 2016.

A participação e comunicação de crianças, adolescentes e jovens são considerados direitos na *Declaração sobre os Direitos da Criança*[3] (1959), na *Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança*[4] (1989) e no Brasil, são reconhecidos no *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*[5], aprovado em 1990 e no *Estatuto da Juventude*[6], de 5 de agosto de 2013.

A Renajoc

A *Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Comunicadores*[7] foi criada em abril de 2008, durante o *I Encontro de Adolescentes e Jovens Comunicadores* (realizado logo após a I Conferência de Juventude). Ao avaliar a participação dos jovens comunicadores no processo da Conferência, notou-se que, por mais que a cobertura comunicativa tivesse sido muito eficiente, havia um desafio grande pela frente: de consolidar a pauta da comunicação no âmbito das políticas públicas de juventude e fortalecer a incidência de jovens na discussão sobre as políticas de comunicação, ampliando a participação juvenil nos debates sobre o tema. Desde então, a Rede realiza de ações que buscam unir adolescentes e jovens do Brasil em torno do direito humano à comunicação.

O que dizem os adolescentes e jovens sobre a relação entre educomunicação e a participação cidadã

Nas reflexões sobre as relações entre a educomunicação e participação cidadã, os jovens integrantes da Renajoc destacaram a importância da ação coletiva e democrática e como esses fatores de fato criam outras possibilidades de interação da juventude. Muitas opiniões enfatizaram, que, no mundo, em seu formato atual, a educomunicação é um processo extremamente importante na garantia da participação.

---

3 Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386, de 20 de Novembro de 1959. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 14 ago, 2016.

4 A Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU de 1989 é resultado de 20 anos de discussões e apresenta um novo paradigma para pensar as crianças e adolescentes de até 18 anos como sujeitos de direitos, consagrando a participação como um dos seus princípios orientadores. Foi ratificada por 196 países – mais do que qualquer outro tratado de direitos humanos na História. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 14 ago, 2016.

5 Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 ago, 2016.

6 Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 20 ago, 2016

7 Para conhecer melhor a Renajoc, seus objetivos e propostas, foi criada a Carta de Princípios, disponível em <http://issuu.com/renajoc/docs/carta_de_princ__pios_da_renajoc.ofi>

A interface favorece várias percepções com relação à comunicação, como a produção de conteúdos como forma de mobilizar, mas também de garantir espaços de fala, de exposição de ideias, de reflexão sobre o mundo. Para além da ação colaborativa, a produção de conteúdo é mobilizadora e capaz de favorecer a interação com as pessoas e a participação na sociedade.

Milena Klink traz uma reflexão importante sobre a garantia da participação nos processos de produção da comunicação para todas as idades.

> Acho que tem uma coisa legal desse processo todo que é: pensar a educação para a vida e relações humanas a partir de uma produção coletiva. Isso pode ser a possibilidade de garantir espaços de exercício de comunicação, que é diferente de dar a fala, porque acho que todo mundo tem fala. Garantir esse processo de produção coletiva de comunicação com jovens e adolescentes é um jeito de se fortalecerem do jeito que são, de refletirem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Não acho que é a salvação, acho que é um jeito muito interessante de se juntar a participação com uma perspectiva forte de educação e fazer uso de algo que é direito nosso, a comunicação.

Os jovens também destacaram que a comunicação facilita olhar para a diversidade que tem dentro da juventude e isso é fundamental para reforçar a identidade jovem em inúmeros aspectos, como no exemplo descrito por Franciele Viana da Cruz. A estudante explicou que, por mais que considere a maior parte dos estudantes da turma na qual desenvolveu a atividade negros/pretos, os meninos e meninas não se reconhecem da mesma forma.

> Falar sobre questão racial é muito difícil. Nós fizemos um cartaz com os meninos (de 12 a 16 anos) sobre as representações dos negros pelos jornais. Eu levei os jornais e a gente pegou todas as notícias dos negros, para saber quem são os negros que aparecem nos jornais, e depois a dos brancos, para saber quem são os brancos que aparecem no jornal. Tem um jornal sensacionalista que mostra o negro muito relacionado ao crime, que nunca está no poder e o debate foi evoluindo. Por meio da análise crítica do jornal, todos puderam perceber que existe algo histórico que separa brancos e negros no país. Depois a gente fez o cartaz e um debate para dialogar mais sobre as questões que surgiram. (FRANCIELE VIANA DA CRUZ, 2015)

Garantia de espaços de fala

Jessica Cristina Delcarro relata que desde que a Renajoc começou a realizar as oficinas nas escolas foi possível ver o interesse por participar dos adolescentes. “Ninguém quer discutir os direitos humanos ou segurança pública. Mas a educomunicação consegue transformar os processos de debates de temas importantes socialmente. Ela abre esses espaços de diálogo e discussão, além de trazer à tona o que a gente acha que está certo e errado na sociedade”, explicou. Além disso, Claudia Maria Pereira Ferraz interpreta que essa relação é importante para que adolescentes assumam posições, falando com sua própria linguagem e dialogando com mais facilidade com os outros jovens sobre temas de interesse público.

Milena Duarte da Rocha acredita que:

> deveríamos levar o verbo informar mais a sério, pois significa mudar algo do lado de dentro. Mudar algo no lado de dentro das pessoas é deixa-las donas de si, donas de seu discurso, mais afinadas e sabendo dos seus direitos e dos seus deveres e acho que a educomunicação consegue, na escola, desde pequeno, que esse processo leve sim a um desenvolvimento maior dessa participação política de jovens.

Transformação dos espaços de participação

Alguns jovens destacaram a importância do campo educomunicativo na renovação das práticas de participação cidadã.

> A pauta da juventude sempre esteve muito aliada ao movimento estudantil, que é importante, mas não é mais suficiente para atender as demandas que se tem hoje. Muitas práticas são uma mera reprodução de várias coisas que já vem sendo feitas assim há séculos. Por exemplo, no movimento da economia solidária, ou no movimento pela democratização da comunicação, a pauta da juventude está sempre deixada de lado. A juventude, mesmo nesses espaços ditos progressistas, não tem voz. Acho que o principal de implantar políticas nas quais os jovens tenham voz é garantir uma pluralidade de ideias. Acho que a participação vem principalmente no sentido de garantir novos ares, novas lutas, novas ideias. (Felipe Marques Borges, 2015)

O relato de Webert da Cruz Elias coloca como desafio que a educomunicação também possa renovar as formas de diálogo entre a própria juventude e a conquistar outros espaços de ação cidadã.

> Os movimentos de juventude eu acho que já possuem mais autonomia. É claro que tem os espaços de disputa, hierárquicos, processos que não dá autonomia para o sujeito. A Renajoc vem com a vontade de criar uma rede com processos de educomunicação, mas temos ainda que criar processos de comunicação, comunicação entre pares, pensar os ecossistemas comunicativos com outros jovens. E estar juntos com adolescentes e jovens também traz outros desafios ao pensar o trabalho político, formação de base, processos educativos e de libertação e autonomia do sujeito.

Magliem Moura considera a relação fundamental para transformar também o espaço da comunicação. Nas palavras da jovem:

> [...] quando se educa a juventude para fazer uma comunicação mais sadia e engloba a cidadania, muita coisa entra em jogo. Você descobre o quanto é mascarada essa mídia existente e que existem outras formas de fazer comunicação, outras alternativas. Não sabemos nada sobre essas concessões que foram feitas a milhões de anos e nem que a gente tem o direito de estar dentro dessa mídia que não nos dá espaço. Quando a juventude toma parte dessa história, ela vai para luta pela democratização e por transformação.

Ecossistemas de participação

Alessandro Muniz considera a Renajoc como um rico ecossistema das relações humanas, com inúmeras possibilidades de reinvenção da participação:

> A gente está discutindo o capitalismo, economia solidária, machismo, crise ambiental, e sem simplesmente achar que são os governos que vão resolver os problemas do planeta. Tem gente aqui do campo, com práticas sustentáveis. (ALESSANDRO MUNIZ, 2015)

Emilae Alana Silva Sena reforça essa linha de raciocínio e afirma que não se deve criar uma forma de participar, como se fosse uma cartilha. Várias mudanças talvez sejam necessárias no sentido de transformar e valorizar a ação do jovem socialmente:

> A relação entre educomunicação e participação cidadã está alinhada com as transformações que a gente precisa fomentar no nosso dia a dia. Se o sujeito tem uma educação de qualidade e se expressa socialmente, consegue aos poucos ir quebrando paradigmas.
> Estamos em mudança, em diferentes contextos, diferentes realidades [...] temos que pensar como a gente efetiva a participação nesses diferentes lugares. Não apenas dizer que existe uma forma que a gente tem que desenvolver sempre, porque o que a gente vive em Salvador é muito diferente do que as meninas vão viver lá em Curitiba, por exemplo.
> A gente tem que estar em processo de construção e discutindo, criando perspectiva, observando outros modelos de desenvolvimento para ver se a gente consegue ir criando outros meios de participação. (EMILAE ALANA SILVA SENA, 2015)

CONCLUSÃO

Com os relatos dos adolescentes e jovens foi possível identificar que há um diálogo promissor entre o campo educomunicativo e a participação cidadã de adolescentes e jovens.

Apesar de alguns avanços, os formatos de participação dos movimentos sociais mais tradicionais, inclusive da juventude, merecem um olhar atencioso e crítico, pois de acordo com as entrevistas, necessitam de renovação, oxigenação, de práticas também mais conectadas e condizentes com o novo sentido de ser e estar da juventude e das possibilidades digitais. Necessitam fortalecer uma dimensão menos instrumentalizada da comunicação e participação. Esses movimentos também já não abarcam as necessidades de ação cidadã dos jovens e, com isso, estão surgindo novos movimentos motivados por uma cidadania digital (hackers da política), assim como outros motivados pela exclusão ao mundo digital, mas que estão reinventando formatos de ocupação e comunicação na esfera pública (como o grafite, as intervenções urbanas, as hortas comunitárias urbanas, os saraus da juventude, entre outros). Os coletivos e outros formatos não institucionalizados ganham força e inovam em práticas de cidadania.

De certa forma, é possível perceber um desconforto cada vez maior da juventude com a formatação dos seus espaços de participação pelos adultos (aspecto que apareceu durante

as entrevistas) e com um estereótipo de participação da juventude, que se torna visível com a dificuldade que meninos e meninas têm de ser inserida em outros debates sociais de interesse público, por outros segmentos ou pelos próprios movimentos sociais. Assim, se ainda é um desafio garantir a participação cidadã nas áreas de defesa dos seus próprios direitos (onde poderia parecer uma construção mais natural), provocar um olhar pró-ativo à ação cidadã do jovem em outros movimentos ou em temáticas consideradas "adultas" constitui-se uma barreira cultural a ser vencida, como na própria área da comunicação.

A horizontalidade, a democracia, a colaboração e a autonomia talvez sejam palavras diferenciais em todo esse contexto e é um aspecto muito valorizado pelos adolescentes e jovens entrevistados.

Contudo, alguns relatos demostraram uma preocupação sobre idealizar a educomunicação como um novo molde para a ação cidadã. Os jovens ressaltaram a necessidade de um olhar mais livre, amplo, capaz de identificar várias possibilidades da participação, no qual a educomunicação caracteriza-se como um importante campo de ação, mas não o único.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BORDENAVE, Juan D. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

MARTIN-BARBERO, Jésus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

OROZCO-GÓMEZ, Guilhermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PERUZZO, Cicilia M. K. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

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

LILIAN ROMÃO - Mestranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação da ECA-USP, Núcleo de Comunicação e Educação, e-mail: lilianrromao@usp.br

Vídeo Entre-linhas: Educomunicação como Base do Protagonismo Jovem

CLÁUDIA HERTE DE MORAES

Introdução

O projeto "Vídeo Entre-Linhas: formação de jovens realizadores em Frederico Westphalen e região"[1] é desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria, campus Frederico Westphalen. Voltado à cultura e à educomunicação, a atividade tem como meta inserir e situar os jovens no consumo e produção de materiais audiovisuais, de forma crítica e dialogada. O principal objetivo é capacitar jovens de comunidades rurais e periféricas da microrregião para a produção audiovisual, por meio de realização de oficinas em diferentes locais. Um dos resultados do projeto é a produção de pequenos vídeos, geralmente em forma de documentário, nos quais podemos visualizar a forma de manifestação dos grupos de jovens participantes. Com idades entre 11 e 17 anos ,e morando nas comunidades rurais ou periféricas, eles são protagonistas em diferentes sentidos: quando são filmados e aparecem nos filmes, quando estabelecem os roteiros, as cenas, os temas e problemas que são abordados pelos vídeos.

Estabelecemos que uma característica fundamental da Educomunicação é abarcar temas transversais, com o objetivo de integrar informações e conhecimentos das pessoas envolvidas, sendo portanto uma metodologia participativa, a priori. Ou seja, apenas a partir de uma metodologia participativa, oriunda dos pressupostos educomunicativos, é possível despertar nos jovens sua capacidade de protagonizar a sua leitura de mundo. Esta discussão remete, portanto, aos critérios pelos quais fazemos educomunicação com os jovens.

1 Projeto contemplado com recursos do Edital Proext 2016.

O processo educomunicativo se vale do uso das tecnologias de comunicação e informação para formar um sentido sobre a comunicação desenvolvida. Ou seja, para além do aspecto técnico e tecnológico, os meios são, portanto, mais que meros instrumentos para melhorar o acesso das pessoas aos bens culturais.

Desta maneira, refletimos neste *paper* sobre o processo de educomunicação, entendido, prioritariamente, como forma de inclusão social e no empoderamento jovem. Nos vídeos, ganham espaços as ideias de "mostrar a minha vida", ou "o nosso modo de vida", expresando uma estratégia identitária. Os jovens se interessam em mostrar a vivência nas escolas, nos trabalhos cotidianos da zona rural, bem como a relação da juventude com problemas socioambientais.

O processo educomunicativo

A ação é voltada à cultura audiovisual e toma como base os pressupostos da educomunicação, entendida como um processo de construção da autonomia a partir do uso de recursos de comunicação. Com o projeto, é possível situar os participantes nas relações com os meios de comunicação de massa, buscando capacitar jovens de comunidades rurais e periféricas da microrregião de Frederico Westphalen para a produção audiovisual. A partir da realização de oficinas em diferentes locais, o grupo de acadêmicos orienta os participantes na produção de vídeos próprios, para os quais não há predefinições, sendo portanto um espaço em que os jovens podem expor suas opiniões e valores de forma livre, retratando suas realidades a partir da vivência cultural em que estão inseridos.

Ao final de cada oficina, o grupo finaliza o vídeo e este passa a fazer parte das mostras realizadas pelo projeto, e fica disponível no canal do Youtube[2]. Nas mostras, os jovens têm a oportunidade de divulgar a sua produção para seus familiares e comunidade em geral, valorizando suas perspectivas socioculturais. A partir destes movimentos, é possível fazer uma reflexão sobre a importância do audiovisual no processo de inclusão social e no despertar da crítica de do protagonismo jovem.

Os participantes das oficinas se apropriam da narrativa e da linguagem do vídeo, tornando-se produtores e não apenas consumidores culturais. O vídeo final materializa suas visões acerca dos mais diversos contextos sociais nos quais estão inseridos. A mostra itinerante é um instrumento importante para dar voz à comunidade e para que as pessoas possam se ver representadas em um produto cultural.

2 Canal do Vídeo Entre-Linhas: https://www.youtube.com/channel/UCapE6ht6zEVC8Zz1dbZUnrA

A importância do vídeo comunitário

A popularização no acesso aos conteúdos disponibilizados por meios audiovisuais como a televisão massifica uma série de representações sobre a juventude e suas identidades. Ao mesmo tempo, pode-se compreender que há assimetrias entre o que é visto na televisão e de que forma os receptores percebem esta produção, geralmente centralizada e homogênea. Pensamos que os jovens que não estão nos espaços urbanos ou rurais retratados na mídia podem entender de forma diferenciada as realidades vivenciadas, ou apenas reproduzir estas mesmas representações, por serem massivas e constantes.

Vemos na tensão constante da comunicação e da cultura um ponto de partida importante para visualizar não apenas o que é hegemônico, como também contemplar o diferente, a diversidade. Com isso, podemos pensar o audiovisual comunitário, e a formação para o audiovisual, como formas importantes para o despertar da diferença e da percepção de que as representações são construídas socialmente. Com o audiovisual comunitário, temos a chance de vislumbrar o acesso não apenas aos conteúdos prontos distribuídos pela televisão, mas perceber o processo de narrativas e o resultado destas em relação aos públicos diferenciados.

Desta forma, a produção de audiovisual comunitária atua diretamente ao fortalecimento da democracia. Com a ideia de pluralização, os vídeos trazem perspectivas e discursos que são invisibilizados socialmente e, ainda, ao fazer isso, podem se contrapor aos estereótipos negativos. Assim, a pluralização "afeta a trama intersubjetiva de sentidos, não apenas pelas temáticas que são abordadas, mas também pelo modo como tais temáticas são encarnadas na linguagem audiovisual" (MENDONÇA, 2010, p. 26-27).

Em relação ao direito à comunicação, vemos uma aproximação importante com o conceito de Educomunicação, quando Mendonça (2010) afirma que "a centralidade do processo" afeta o direito de formular argumentos, elaborar o próprio produto audiovisual, que pode impactar a forma como estes sujeitos agem em outros ambientes comunicativos.

A Educomunicação é entendida como:

> processo, rico em detalhes, cheio de incongruências, ao mesmo tempo compreensível e difícil de entender, atraente, fascinante e pleno em problemas de toda ordem... É o processo certamente denso que vale a pena ser vivido e registrado. É neste sentido que a Educomunicação é campo de entendimento, portanto discursivo, e também de prática, portanto político (SOARES, s.d, p.5).

Também, o processo educomunicativo é parte da prática da crítica da mídia. Sobre o "sistema de resposta social", Mendonça (2010) compreende a atividades de resposta da sociedade em interação com produtos midiáticos. Ou seja, é uma forma de criar uma circulação que seja para além dos meios, fomentando um fluxo comunicativo e confrontando o que é formatado pela mídia. Portanto, ao propor uma produção comunitária, estamos estimulando que os usuários se coloquem em outra posição. Para Mendonça (2010, p.35), a produção audiovisual comunitária é entendida como parte do fluxo comunicacional, e sua contribuição está adiante dos próprios produtos, visto que pode contribuir na interface com outras esferas sociais.

Educomunicação e protagonismo

A Educomunicação é colocada como essencial para o trabalho de temas transversais, pois valoriza o conhecimento como um todo. Assim, as tecnologias têm papel especial e devem ser usadas para melhorar o processo de todos, professores, alunos e comunidade. Conforme Peruzzo: "trata-se de uma linha de estudos em expansão e que tem trazido contribuições significativas para a compreensão de tais fenômenos, no entanto ainda não é suficientemente compreendida e valorizada pelos educadores e comunicadores" (PERUZZO, 2002, online).

O tema se mostra essencial na reflexão da prática das oficinas realizadas. Uma das questões levantadas está diretamente ligada ao pressuposto da interação dos jovens no processo educomunicativo. Na experiência do projeto, percebemos o quanto o vídeo, a televisão ou o cinema são ao mesmo tempo presentes, pela cultura audiovisual de nossa época, quanto distantes, pelo pequeno papel de discussão destes elementos no ambiente da escola.

> as novas gerações têm seus valores, opiniões e atitudes sedimentadas por veículos que não se interessam propriamente em sua educação, que não assumem explicitamente seu caráter pedagógico, mas que acabam freqüentemente por influenciar mais profundamente a juventude que a educação desenvolvida na escola. A comunicação coloca-se, assim, no espaço da educação informal, que ocorre nas dinâmicas sociais do dia-a-dia onde o indivíduo se vê em interação com seus pares e com as manifestações culturais e informativas com que se depara. (PERUZZO, 2002, online)

As possíveis interfaces entre os meios de comunicação, suas práticas e técnicas e o meio educacional confirmam que é necessário reforçar que o papel formativo está no processo - e não o produto. Não se pode, então, separar a teoria e a prática de produção de mídia, encarnando, pois, o sentido de *mídia-processo,* que significa buscar uma metodologia de produção midiática baseada na experimentação coletiva. Assim, a Educomunicação é entendida como campo de ação prática, pois não se pretende evocar modelos ou testar as teorias.

> Paulo Freire, que, no clássico texto Extensão ou comunicação?, focaliza os processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico libertador. Paulo Freire afirma que o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal; não está apenas no mundo, mas com o mundo. (SOARES, 2000, p..19)

No aspecto da intervenção política da educomunicação, pensamos com Freire (1987), que indica a humanização como o único caminho para a transformação social, que deve ser o eixo de ação do oprimido. Num primeiro momento, ao desvelar o mundo opressor, o oprimido se compromete a transformar a realidade de opressão. Assim, de forma generosa, Freire (1987) propõe que os oprimidos devem desejar não apenas sair desta posição (e tornar-se opressores), mas sim buscar a transformação social. A educomunicação torna-se uma prática urgente para que os oprimidos possam visualizar a opressão, bem como possam expressar suas ideias frente aos meios massivos em nossa sociedade que estão comprometidos com as elites, tanto cultural quanto economicamente.

A mobilização dos jovens em torno de seus projetos de vídeo foi uma observação importante, demonstrando o quanto a oportunidade de conhecer novas linguagens e equipamentos pode acrescentar perspectivas diferenciadas no âmbito social. Aponta-se, aqui, a necessidade de um processo de inclusão social que seja, ao mesmo tempo, uma inclusão tecnológica que permita a reflexão do audiovisual no cotidiano de cada um.

De acordo com as escolhas das temáticas, observa-se ainda que os jovens participantes mostram-se ansiosos em “mostrar a sua cara”, pois todos os temas estão vinculados à vida em comunidade, ao histórico dos lugares e aos hábitos mais peculiares do interior. A partir disso, pode-se indicar a necessidade de incentivo maior à promoção de oportunidades a estes jovens, com a mobilização política vinda da cidadania local (da qual a universidade deve fazer parte), bem como, principalmente, como política pública de incentivo à uma linha importante na atualidade, qual seja a educação para os meios.

Ainda neste tópico, fica evidente que, nos ambientes escolares, responsáveis pela maior carga de um possível "contraponto" ao que se vê nas emissões massificadas da grande mídia, ainda o audiovisual é pouco explorado. Isso denota a falta de intimidade dos próprios professores com a temática. Entre outras concepções, podem-se visualizar projetos de intensificação do uso do vídeo na escola, sempre acompanhado de um debate crítico do audiovisual, visto a sua fundamental importância na formação das identidades dos adolescentes.

Conclusões

Com base nos pressupostos da educomunicação, pensamos que o protagonismo na comunicação dá espaço de expressão às ideias da juventude, portanto, é um espaço para a "voz" do jovem; no campo da educação, o protagonismo, a partir das ideias da pedagogia do oprimido, faz surgir o conhecimento e, para além deste, a reflexão sobre a possibilidade da liberdade e da autonomia, desta forma, é um espaço para a "vez" destes jovens.

Nos espaços educomunicativos, e aqui analisamos as possibilidades de experiência específica do projeto Vídeo Entre-Linhas, trata-se exatamente de incentivar a voz e a vez destes jovens, que em grande medida estão excluídos das produções culturais, são desconsiderados como portadores de vivências e experiências, de conhecimentos outros, ou apenas tomados como "alunos", antes do que "aprendizes".

Como a busca do protagonismo jovem, o componente político da educomunicação, na linha de atuação freireana, pode resultar em processos de conscientização das relações de opressão, e com isso, indicam o caminho da transformação social como objetivo final da libertação de todos e todas.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Alguns argumentos em prol do audiovisual comunitário. In: LEONEL, Juliana de Melo; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Org). **Audiovisual comunitário e educação**: histórias, processos e produtos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, cap. I, p. 15-45.

PERUZZO, Cicília M. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **PCLA**. (4): 1. Out. Nov. Dez/2002. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm> Acesso em: 20 jul 2016.

SOARES, Donizete. **Educomunicação - o que é isto?** GENS - Instituto de Educação e Cultura. Disponível em: http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf Acesso: 15 jul 2016.

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

A AUTORA

CLÁUDIA HERTE DE MORAES - Jornalista, doutora em Comunicação e Informação (UFRGS), professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no campus de Frederico Westphalen/RS. Líder do Grupo Midiação - Educomunicação e Ambiente.
E-mail: chmoraes@gmail.com

Educomunicação e Política Pública: as experiências das Prefeituras de Andirá e Bandeirantes, no Paraná

TIAGO SILVIO DEDONÉ

> "É importante reconhecer que Andirá se apresenta ao Brasil, através de uma iniciativa pioneira, que é a de levar o conceito e a prática educomunicativa para os diferentes setores das secretarias municipais. Eu diria que Andirá se apresenta aos estudiosos da educomunicação no país, se apresenta aos gestores de projetos nesta área, como um modelo a ser estudado, a ser analisado e a ser replicado. É significativo, principalmente, naquilo que nós chamamos de âmbito da reflexão epistemológica. A pergunta é: como é possível aplicar o conceito da educomunicação em áreas de atividades que são geralmente desenvolvidas a partir de uma perspectiva que nós denominamos como funcionalista de comunicação? É muito interessante e muito rico saber que esta prática passou a envolver setores tão diversificados"
>
> **SOARES, Ismar de Oliveira. Depoimento (08/2016) São Paulo: NCE/ ECA – USP, 2016.**

Firma-se, na contemporaneidade da epistemologia da comunicação, uma área que tem sido estratégica na formulação de dinâmicas de intersecções culturais e de conhecimentos: a Educomunicação. O termo foi usado pela primeira vez pelo professor argentino, naturalizado uruguaio, Mário Kaplún, um dos fundadores da Escola de Ciências da Comunicação, na Universidad de la República e um dos mais importantes pesquisadores da América Latina. Ele buscou a construção de uma compreensão pautada pelo viés da Educação pelos

Meios; e tinha, no rádio, o mecanismo propício para disseminação de conhecimentos. O famoso projeto "Kassete Fórum", era a premissa do uso das tecnologias como aporte para dinamização do processo de ensino – aprendizagem. Kaplún tem um legado vasto, que contribuiu com os filósofos da comunicação e da educação, no processo de absorção de uma nova ótica de interfaces entre vários campos, com o intuito de sintetizar e democratizar as relações dos atores sociais envolvidos em processos de construção de mídia, como meios educativos.

Outros nomes como o francês Célestin Freinet, o brasileiro Paulo Freire, o colombiano Jesús Martín Barbero, entre outros, colaboram, também, para a aproximação de campos e o norteamento de óticas em face de uma nova epistemologia. Mas foi nas mãos do brasileiro Ismar de Oliveira Soares, professor titular da USP, após pesquisa junto ao Núcleo de Comunicação e Educação, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/USP) que na década de 90, sistematizou o termo e deu novo corpo à emergente teoria. O conceito de Educomunicação entendido por Ismar de Oliveira Soares apresenta-se como "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" (SOARES 2000, pg. 115).

De lá pra cá, muita coisa aconteceu e as reflexões, projetos, seminários, conferências, debates, interviram significativamente no olhar até então dado à interface comunicação e educação. Hoje, o NCE/USP, juntamente com a Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação - ABPEducom é uma das maiores fontes de reflexões epistemológicas para pesquisadores em todo o mundo, acerca da teoria.

Este novo contexto, a priori, recebido com ressalvas pelos profissionais desses campos, associado às novas tecnologias e ao advento democrático da internet, recriou a forma de ensinar, delimitou novos campos de integração e diálogo entre os atores do processo educativo e enalteceu, ainda mais, o que Paulo Freire orientou: "Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p.69). O alerta de Freire explica que os atores precisam entender a essência do processo dialógico, como elo mediador de trocas de saberes. No que tange à teoria emergente da educomunicação, se firma a consolidação de um norte epistemológico que explica esta compreensão: os ecossistemas comunicacionais abertos e democráticos.

Pode parecer romântico. Mas, a linha reflexiva é clara: a ampliação comunicacional proporciona a ampliação de novos conhecimentos. Isso por que o novo campo dialógico re-

direciona o paradigma discursivo transverso, constituído por conceitos transdisciplinares e cheios de caminhos para a democratização da informação. Esta interdiscursividade multivocal de áreas – ou seja, o diálogo entre vários discursos – é a garantia de sobrevivência deste novo campo de intervenção.

Áreas como a filosofia, sociologia, antropologia, cultura, ciências políticas, educação, comunicação, psicologia, semiótica, linguagens, entre outras especificidades de conhecimentos foram agregando-se num processo contínuo de convergência que se materializou em algumas áreas de intervenção social: 01) Educação para a comunicação; 02) Mediações Tecnológicas na Educação; 03) Gestão da Comunicação no espaço educativo; 04) Reflexão epistemológica e, mais tarde, a área das Artes e mediações culturais. Vale destacar que cada uma destas áreas, até então, eram tradicionalmente assumidas como espaços vinculados de domínio, quer da educação, quer da comunicação. A hipótese defendida pelos pesquisadores é a de que estas áreas sejam pensadas e promovidas a partir da perspectiva educomunicativa. E isso passa a ser sentido nas múltiplas agências de socialização onde a educomunicação faz-se estratégia.

Tal norte teórico resultou em intervenções em ONGs, projetos culturais, sociais, e nas políticas públicas, colocando-se como ferramenta mediadora de debates e ações de governos municipais, estaduais, federal. Os Ministérios da Educação e de Meio Ambiente, criaram políticas públicas específicas. A Prefeitura de São Paulo foi a primeira do país a criar uma Lei Municipal que institucionalizou a Educomunicação, com projetos que denominou Educom Rádio e, mais tarde, Educom TV. Foram muitos anos de estudos e implantações. Vários simpósios brasileiros debateram o tema e reuniram pesquisadores, fomentando novas ações estratégicas. No Paraná, as prefeituras de Bandeirantes e Andirá, no Norte Pioneiro do estado, também buscaram a institucionalização, por meio de Lei, das práticas educomunicativas. Andirá conseguiu e tornou – se o segundo município brasileiro a ter uma Lei Municipal que garantisse práticas educomunicativas, na perspectiva da política pública.

A Educomunicação em Bandeirantes e os desafios na aplicação de políticas públicas

Nos anos de 2005 a 2008, eu havia acabado de assumir a chefia do departamento de Assessoria de Imprensa da Prefeitura Municipal de Bandeirantes, no Paraná, a Educomunicação passou a tornar-se conhecida entre os atores do poder público municipal, quando foi por ele proposto projetos de práticas educativas em comunicação e capacitação continuada, com base nos exemplos de ações que já estavam acontecendo no país. No dia 18 de junho de 2005, o departamento promoveu o I Fórum Municipal de Educomunicação, no

salão comunitário da Paróquia Santa Teresinha do Menino Jesus, centro da cidade. Foram oito horas de debates, divididos em cinco palestras ministradas por especialistas em comunicação e educação, sobre a importância desta interface, como foco para modernização do processo de ensino - aprendizagem. Cerca de 400 profissionais da rede de educação municipal, entre professores, diretores, secretários e coordenadores pedagógicos participaram do evento.

O professor e então Prefeito da cidade, José Fernandes da Silva e a Secretária Municipal de Educação e Cultura, Marileti Von Der Osten, eram os principais apoiadores do trabalho inédito. Emissoras de TV, rádio e jornais da cidade e região, também participaram com o intuito de entender e disseminar as formatações desta convergência de áreas e o que isso, na prática, poderia melhorar o sistema educacional no município.

O resultado foi tão positivo que praticamente um mês depois, no dia 22 de julho de 2005, aconteceu o II Fórum. Desta vez, denominado Fórum Estadual de Educomunicação, já que a disseminação dos debates resultaram no interesse de professores e comunicadores de várias regiões do Paraná, que deslocaram-se até Bandeirantes, para conhecer um pouco mais sobre a teoria. Na época, uma ONG da capital, Curitiba, chamada “Ciranda”, afiliada da Rede ANDI, de Brasília – DF, já desenvolvia trabalhos educomunicativos na perspectiva da intervenção social, com jovens em situação de Medidas Sócioeducativas. Neste segundo encontro, foram mais de 400 participantes.

Ainda em 2005, numa intensa tentativa de nortear o planejamento político de gestão da comunicação do departamento, passamos a estender os fluxos de projetos educomunicativos na comunidade. A primeira ação foi a criação do projeto de “Comunicação Comunitária na perspectiva da Educomunicação”.

Cerca de 50 jovens da comunidade São Pedro, uma das mais carentes da cidade, passaram a ter oficinas semanais de Fotografia, Audiovisual e Leitura Crítica da Mídia. Os trabalhos eram realizados numa parceria com alunos e professores do curso de jornalismo da Faculdade Cristo Rei (FACREI), de Cornélio Procópio (cidade próxima à Bandeirantes, onde o jornalista havia concluído sua graduação). Os jovens tinham debates sobre cidadania, pertencimento e ativismo social, protagonismo e expressavam-se contando, em vídeos – documentários e fotografias, as realidades situacionais vivenciadas na comunidade. O projeto, que acontecia na sede do Centro de Educação Infantil João do Carmo Santiago durou dois semestres e finalizou com certificações e premiações. Adolescentes, jovens e adultos miscigenaram o ambiente comunicacional com conhecimentos e produções.

Os alunos do projeto foram premiados pela Academia de Letras, Ciências e Artes de Bandeirantes (ALCAB), que reunia intelectuais e pesquisadores da cidade. A Educomunicação passou, então, a ter outro norte de intervenção de política pública. Em março de 2006, a Prefeitura de Bandeirantes realizou o III Fórum Estadual de Educomunicação. Desta vez, muito maior e mais disseminado; com experiências práticas já realizadas e anseio de novos nortes, o evento realizado no Centro de Eventos Acoban, reuniu 1200 pessoas, de várias regiões do país. Pesquisadores, educomunicadores, professores, jornalistas, políticos e representantes de governos e instituições sociais vieram de estados como: Mato Grosso, Ceará, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, além de várias cidades do Paraná.

Foram três dias de debates e oficinas práticas. Entre os conferencistas, o professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP); a professora e Dra. Nita Freire, viúva de Paulo Freire; além de diretores e reitores de universidades públicas e privadas do Paraná e de São Paulo; emissoras televisivas como: Rede Record, SBT, Rede Globo; jornais, rádios e portais de notícias de várias regiões do estado cobriram o evento, que foi considerado um dos mais importantes eventos de turismo científico já realizados no município.

No mesmo ano de 2006, outro passo importante do departamento de Assessoria de Imprensa passou a acontecer. Um curso de capacitação em Educomunicação, com aulas semanais, reuniu cerca de trezentos alunos. A grande maioria, professores da rede municipal. Foram dois semestres neste ano. Em 2007, mais um semestre de curso, com formatura e certificação. Desta vez, com agenda anexada ao IV Fórum Estadual de Educomunicação, mais uma vez promovido pela Prefeitura. O professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, juntamente com a professora mestre Izabel Leão, ambos da ECA – USP, participaram da formatura e ministraram conferências durante o Fórum. Outros especialistas como a professora Dra. Cicília Peruzzo, da Universidade Metodista (SP) e a professora Alice Matsuda Pauli, da Faculdade Cristo Rei (PR), os jornalistas Wilson Kirsh (Rede Globo) e Viviane Castro (Rede Record), também integraram a equipe de palestrantes do encontro.

Ainda em 2007, o “Fórum de Educomunicação e Saúde Pública”, realizado no salão de eventos do Projeto Conviver, reuniu enfermeiros, médicos, agentes comunitários de saúde, agentes de endemias e outros profissionais de setores relacionados para debaterem sobre como usar os mecanismos da comunicação como instrumentos para ampliação dos ecossistemas comunicacionais nestes ambientes. Além dos debates, também ocorreram oficinas práticas de produção de mídia.

Em 2008l, os trabalhos educomunicativos fixaram-se nas ações de comunicação comunitária e mobilização com movimentos de juventude. Foram realizados Fóruns de Políticas Públicas de Juventude e, em ambos, a Educomunicação na perspectiva das novas tecnologias foram temas de debates e projetos aplicados em bairros. Neste mesmo ano, a Faculdade Cristo Rei, que já desenvolvia projetos de extensão em parceria com a Prefeitura nesta temática, passou a ofertar um curso de pós - graduação em Educomunicação e criou um Núcleo de Pesquisa na área.

Com a conclusão do mandato do governo municipal, o processo de norteamento da Comunicação Pública aplicado no Departamento de Assessoria de Imprensa da Prefeitura de Bandeirantes, que estava sendo construído na perspectiva da Educomunicação, deixou de existir.

As experiências foram registradas em uma pesquisa cujos instrumentos investigatórios foram: a aplicação de um questionário para os alunos dos cursos de capacitação, onde foi detectado que mais de 70% dos participantes – que na maioria eram professores -, não tinham familiaridade com as novas ferramentas de tecnologias; 65% não tinham lido nenhum livro naquele ano de 2007; mais de 80% tinham uma rede social, mas, apenas para ações pessoais. Pouco mais de 20% dos professores trabalhavam com algum tipo de mídia em sala de aula. Na grande maioria, jornal. Também foram realizadas entrevistas em vídeo dos alunos dos cursos de Comunicação Comunitária, além de registros de reportagens e depoimentos de gestores do poder público sobre a aplicação da educomunicação.

A Educomunicação em Andirá: norteando o processo da comunicação pública

Ao contrário do resultado final de todo o processo de trabalho realizado em Bandeirantes, que acabou resultando no fim da aplicação educomunicativa enquanto programa de política pública do departamento de Assessoria de Imprensa e persistiu com experiências importantes, porém, isoladas, de ex-alunos dos cursos de capacitação continuada (principalmente professores), na vizinha cidade de Andirá (PR) - 20 quilômetros de Bandeirantes-, a experiência teve outro norte. E isso foi possível, graças ao conhecimento prévio obtido na experiência da comunidade bandeirantense, no que tange a visão e a articulação no campo da política pública de democratização da comunicação. Nesta segunda cidade o foco de todo o planejamento estratégico foi a luta pela institucionalização, por meio da aprovação de uma Lei Municipal (que pudesse resguardar, legalmente, a aplicação) e a reestruturação de todo o plano de gestão da área da comunicação pública municipal, pautando-se, agora, pelo viés educomunicativo. A ideia era defender

a hipótese de que a Educomunicação muda, radicalmente, todo o processo de aplicação estratégica da comunicacional governamental.

Já mais maduro nos trâmites da gestão da comunicação pública e com pouco mais de uma década dedicada à pesquisa na convergência entre a comunicação pública e a teoria da educomunicação, assumi, no início de 2015, a Secretaria Municipal de Comunicação Social da Prefeitura de Andirá. Logo nos primeiros dias, buscamos mudar a ótica de compreensão do papel da comunicação social dentro do órgão público e promover debates entre a distinção: Assessoria de Imprensa x Assessoria de Comunicação. Na perspectiva nossa perspectiva a Assessoria de Imprensa reduzia o campo de intervenção da comunicação social pública, já que seu foco, neste espaço de produção, permeava, entre outras iniciativas funcionalistas, pela gestão de imagem dos representantes do governo, marketing de governo e propusemos caminhos facilitados entre o assessorado e as múltiplas mídias. São atribuições importantes, porém, não suficientes para compreender o papel social da comunicação num órgão público.

Já a assessoria de comunicação, em sua perspectiva, ampliava as estratégias de missão da comunicação pública, com o objetivo de democratizar a produção e o fluxo informacional, ampliando os ecossistemas comunicacionais entre o poder público – seus atores – e a população e melhorar, por meio de ferramentas estratégicas, o coeficiente comunicacional entre os próprios profissionais, resultando em cultura de comunicação dialógica mais rica, aberta, democrática. Além disso, a assessoria de comunicação atua, também, no profundo diagnóstico contínuo de ruídos comunicacionais existentes entre estes atores, propondo, também, projetos, ações, que eliminem os focos de complexidades dialógicas. Em Andirá, projetos como o “Prefeitura nos Bairros”, “Movimento dos Ativistas Culturais”, “Coordenadoria Municipal de Juventude”, entre outras ações, foram frutos destes diagnósticos de deficiências de ecossistemas comunicacionais entre a população e o poder público.

Foi na Educomunicação que encontramos os instrumentos para legitimar esta visão de comunicação pública em busca de eficácia. O então prefeito da cidade, José Ronaldo Xavier, assumiu o empenho de auxiliar no redirecionamento de ótica da comunicação governamental, que saiu da perspectiva funcionalista e passou a apresentar os processos dialógicos por novos meios e novas áreas de intervenção.

O primeiro passo foi criar um ciclo de cursos de capacitação em Educomunicação, que privilegiasse todos os setores do poder público, sem distinção de setor, idade, tempo de serviço, escolaridade. Todos que tiveram interesse, participaram: administração, obras e serviços urbanos, saúde, educação, agricultura, meio ambiente, cultura, desenvolvimento

econômico e turismo, entre outros. Desta forma, podíamos entender como a comunicação poderia contribuir. Os atores sociais destes espaços foram convidados para participarem de um curso de formação onde foram apresentados temas como: educação para os meios, mediações tecnológicas, gestão da comunicação nos espaços públicos, psicologia da comunicação; direito, ética e cidadania; comunicação organizacional; fundamentos, áreas e metodologias da Educomunicação; análises de experiências práticas, entre outros.

Os servidores públicos participaram de duas fases da capacitação continuada; uma, em 2015, com 40 horas; já em 2016, outra, com 90 horas. No total foram mais de 20 módulos de capacitação, com a participação de importantes especialistas ministrando as conferências. Nesta segunda oferta, além das aulas, todas as quintas-feiras, no Cine Teatro São Carlos, o conteúdo programático também contou com oficinas práticas de Fotografia, Fanzine, Jornal Impresso, Audiovisual e Gestão de projetos. A experiência prática possibilitou, também, a produção de peças educomunicativas nos departamentos diversos onde os servidores atuavam. Este processo de produção, inclusive, foi requisito do Trabalho de Conclusão de Curso.

As experiências de aplicação foram bastante efetivas. No Centro de Convivência dos Idosos (CCI) – órgão atrelado à Secretaria Municipal de Ação Social -, os servidores municipais aplicaram aulas de Leitura Crítica da Mídia, Produção de Jornal Mural, Produção Fotográfica e até projetaram um programa de rádio, que acabou não tendo tempo hábil para aplicação. Entretanto, os cerca de 80 idosos do projeto, chegaram a pautar o roteiro de uma radionovela. Os trabalhos, neste ambiente, proporcionaram ampliação de interação, produção e dinamizou os cronogramas de atividades. O mesmo êxito aconteceu no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) – órgão atrelado à Secretaria de Ação Social – onde os profissionais funcionários do setor produziram, em parceria com adolescentes em situação de medida sócio-educativa, aulas de educação para os meios, produção de roteiro e produziram um vídeo – documentário. A aplicação da educomunicação, neste ambiente, instigou os adolescentes e dinamizou as análises e as ampliações dialógicas, gerando significativos resultados de socialização.

No Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) – outro órgão atrelado à Secretaria de Ação Social – os trabalhos focaram-se na produção de um jornal impresso, em oficinas com os beneficiários do Programa Bolsa Família. A mesma produção se deu no Projeto Esperança, instituição social que cuida de 120 crianças. Em todas as escolas do município e Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), as experiências de produção renderam criativos projetos fotográficos, produção de vídeos, jornais, Jornal Mural, Fanzine, dinami-

zando os processos de ensino – aprendizagem e ampliando ecossistemas comunicacionais. Um caso atípico chamou a atenção nas aplicações nas instituições de ensino. A Escola Municipal Pingo de Gente, localizada na Vila Industrial, foi a única que no quadro de servidores alunos do Educom não tinha professores, coordenadores, pedagogos. Todas eram dos setores de serviços gerais (limpeza) e da cozinha (merendeiras). A produção desta turma foi um jornal, jornal mural e fotografia. Mas o resultado foi a ampliação de coeficientes comunicacionais mais abertos e democráticos.

Isso porque para poder realizar os trabalhos, as alunas, servidoras, promoveram um cronograma contendo, inclusive, palestras sobre alimentação saudável e higienização em cada uma das salas de aula. Isso foi possível graças à parceria com os professores, que liberaram espaços para que a equipe pudesse conversar com alunos e documentar estes processos. A maioria das servidoras nunca tinha falado em público e, mesmo tratando-se de crianças que todos os dias permeavam pelo mesmo ambiente social, a experiência rendeu libertação, senso de autonomia, protagonismo e criatividade. Os alunos do Educom, servidores dos setores administrativos da Prefeitura, também dedicaram-se à produção. Como são várias áreas que compõem este bloco (Protocolo, RH, Licitação, Finanças, Tributação, Informática, Compras, Telefonia e outros), eles se reuniam duas vezes por semana, na sala de licitações do prédio principal da prefeitura, para produzirem dois Jornais Murais e um Newsletter (comunicação interna entre os funcionários).

Os servidores das secretarias de Viação e Serviços Públicos (que cuidam de coleta de galhos, corte de árvores, limpeza pública e infraestrutura), juntamente com os profissionais do setor de Meio Ambiente e a Defesa Civil, se juntaram para a produção de um vídeo documentário e documentação fotográfica. Esta foi a maior turma de servidores alunos do Educom. Eles tinham encontros semanais em ambientes externos, onde fotografavam e filmavam situações de cortes irregulares de árvores, destruição da mata ciliar, detectavam e reportavam os cuidados necessários com as nascentes de água e até promoveram uma simulação de incêndio, onde os alunos profissionais servidores da Defesa Civil, explicavam os passos dos trabalhos.

Eles criaram uma comunidade na rede social WhatsApp, para ampliar o fluxo informacional entre eles e, além das produções, documentavam com entrevistas de moradores. Houve, neste agrupamento, o caso de um funcionário de 62 anos, prestes a se aposentar e que gostaria de fazer o curso, mas, que não sabia ler e escrever. Por isso, temia não conseguir estudar. Foi um dos mais aplicados e chegou a adquirir um celular com câmera fotográfica, aprendeu a manusear e registrava em fotos e vídeos os trabalhos realizados.

Na Secretaria Municipal de Saúde, os trabalhos também foram intensos. Todos os Postos de Saúde da cidade participaram das produções, produzindo, principalmente, jornais. As pautas eram sobre patologias e entrevistas com profissionais da saúde e população. Os mais de 300 alunos – servidores municipais, das mais diversas áreas, ainda tiveram outro desafio: apresentar seus trabalhos de conclusão de curso, durante a última aula. Cada equipe subiu ao palco do Cine Teatro, munidos de imagens e materiais para mostrar a aplicação educomunicativa, os processos e os resultados de emancipação dialógica. Ao todos foram 16 apresentações, de departamentos e secretarias diversas. Autoridades, imprensa e familiares dos participantes lotaram o Cine Teatro para acompanharem os trabalhos finais.

Além da apresentação no palco, cada grupo de alunos – servidores da prefeitura também produziram murais com fotos e memorial descritivo sobre seus trabalhos, sendo colocados em exposição de destaque no holl de entrada do Teatro. Todos os grupos de alunos - servidores entregaram um projeto para o Prefeito, Secretário Municipal atrelado a sua função e ao coordenador do curso, contendo a fundamentação, os objetivos, as metodologias aplicadas, cronograma, referenciais bibliográficos e justificativas de cada um dos trabalhos apresentados. Eles receberam certificados que, além de comprovação da capacitação, serviu para elevação de níveis do Plano de Cargos e Salários.

Lei Educom e o desejo de reconfiguração da Comunicação Pública

Muito midiatizado, com participação constante dos atores políticos do poder executivo e do poder legislativo da cidade durante todo o processo de debates e formações, a Educomunicação tornou-se política importante na gestão pública, já que norteou a ótica da comunicação social. Mas, ao contrário do que ocorreu em Bandeirantes, não poderia se permitir que esta iniciativa se caracterizasse como política de mandato e, sim, como política pública municipal. Por isso outro passo importante na construção da história da educomunicação em Andirá ocorreu: a aprovação do Programa Educomunicação em Políticas Públicas. A proposição, encaminhada pela prefeitura, foi apreciada pelos vereadores e aprovada por unanimidade.

A Lei 2763, de 24 de março de 2016, prevê a capacitação continuada, o embasamento metodológico da Secretaria de Comunicação Social, o aporte de assessoria às demais secretarias, a autorização para que todas disponibilizem os recursos necessários para aplicações de projetos práticos educomunicativo[1].

1 http://andira.pr.gov.br/.../7778_b7c3910569a283526a7d821f9c19...

Com a Educomunicação orbitando de forma livre no conjunto de estratégias de um poder público municipal – sob o norte da Comunicação Pública – se configura a hipótese de que a essência estratégica dialógica, quando enriquecida e proporcionada como ferramenta livre aos servidores dos múltiplos setores da prefeitura, pode-se configurar como poderoso instrumento de democratização, protagonismo, transparência, emancipação e intervenção, melhorando não apenas o fluxo informacional interno entre os atores, a integração de áreas, como, também, ampliando e melhorando o fluxo e as estratégias comunicacionais com os públicos alvos diariamente atendidos pela prefeitura.

Conclusão

Para que serve a comunicação pública em uma prefeitura? Como romper os paradigmas discursivos que há tanto tempos orbitam em torno da área da comunicação institucional e propor estratégias novas que atentam-se para a essência da emancipação dialógica democrática? Como tornar a comunicação social de uma prefeitura menos funcionalista e mais intervencionista no campo da elaboração de ferramentas de políticas públicas? Estas e outras reflexões fazem parte de um anseio diário de profissionais que atuam nas áreas de assessoria, departamentos ou secretarias de comunicação social governamental. O desafio está em como sair da metodologia mercantilista, por vezes, aportada em viés de interesses de marketing político, para atuar na formatação de uma comunicação emancipatória, rica, com ecossistemas comunicacionais abertos, que garantam democracia dialógica. Não é raro encontrar cerceamentos ou incompreensões que prefiram um mecanismo de sistema controlado.

Adorno (2006, p.172) tece uma crítica à estes atores que não reconhecem o papel da gestão democrática: “Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromissos, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia” (ADORNO, 2006, p.172).

Por fim, retornamos a ideia de que há um problema que precisa ser equacionado nos campos dos estudos epistemológicos: a sintetização estratégica de novas ferramentas que dêem aporte emancipatório à comunicação pública que busca um coeficiente dialógico efetivo, democrático e mobilizador. Observa-se, claramente, uma hipótese: a de que os estudos levantados, especialmente pelo conjunto epistemológico reunido no Núcleo de Comunicação e Educação da USP e na Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação, apontam as interfaces da teoria da Educomunicação, como intervencionistas neste novo paradigma.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.67.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006

SOARES, Ismar de Oliveira. Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún. In **Educomídia, alavanca da cidadania:** o legado utópico de Mario Kaplún. Org. José Marques de Melo et al. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO : Universidade Metodista de São Paulo, 2006. p. 179.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um campo de mediações. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP – Editora Seguimento, Ano VII, set/dez. 2000, nº 19.

PERUZZO, Cicília Maria krohling. **Comunicação nos movimentos populares – a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

O AUTOR

TIAGO SILVIO DEDONÉ - Jornalista, Pedagogo, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Secretário Municipal de Cultura e Comunicação da Prefeitura de Andirá.

B) GESTÃO DE PESSOAS E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Relacionamento Empresa – Comunidade: a abertura para 'o outro'

mediação e comunicação de atitude

TATIANA GIANORDOLI TEIXEIRA

Introdução

As empresas sejam publicas ou privadas e até mesmo o quarto poder (a imprensa), podem estar seguindo um rumo equivocado, caso não observem que não só de praticas *tecnoculturais*[1] vive a sociedade contemporânea. A comunicação estrategicamente planejada na estruturação de um enfoque de participação é ponto passivo, uma demanda inegável.

Reafirmamos o papel da comunicação tocando a emoção das pessoas, informando, compartilhando conhecimentos, criando a co-responsabilidade da comunidade no desenvolvimento dos projetos pretendidos pelas empresas. Vale ressaltar que não nos referimos à emoção como único "ingrediente" a ser considerado, mas aliada à consciência e competência, propostas em um plano de comunicação a ser, de fato, levado a efeito, como bem pontua HENRIQUES et AL (2002) sobre "o grande desafio da comunicação, ao mobilizar, é tocar a emoção das pessoas, sem contudo, manipulá-las, porque se assim for feito, ela será autoritária e imposta."

Nesse sentido, coloca-se como tema desse artigo, apresentar resultados de pesquisas, por nós promovidas em campo, visando construir e estabelecer o relacionamento de empresas com comunidades vizinhas, suscitando uma discussão sobre o dialogo na construção de processos comunicacionais, a interação e a descentralização de vozes, a prática educomunicativa enquanto caminho para uma proposta de relacionamento cidadã, por meio da integração entre o campo organizacional e a comunidade.

Dentre as ações implementadas no processo de comunicação com o entorno, chamou a atenção a proposta de pensar os ecossistemas comunicativos no espaço organizacional, objetivando a busca de equilíbrio nas relações de um ambiente em que diferentes

1 Práticas tecnoculturais é uma expressão citada por Muniz Sodré, em sua obra Reinventando a Cultura- a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

pessoas, convivem com objetivos e repertórios igualmente diferentes. Foi desenvolvida uma metodologia própria para o desenvolvimento da pesquisa de campo, baseada na inserção e convivência com as comunidades observadas.

Contextualização da pesquisa

Enquanto pesquisadores, temos tido oportunidade de trabalhar para diferentes empreendimentos, desenvolvendo um trabalho de diagnostico social, buscando conhecer o *outro* por meio de nossa inserção no cotidiano das comunidades.

Buscar estabelecer o laço social com as pessoas inseridas em suas comunidades é a primeira ação do pesquisador de campo. A convivência propicia o encontro, o dialogo, a interlocução olho no olho e a escuta atenta. A construção de uma estratégia de comunicação baseada na premissa dialógica se concretiza nesses encontros interpessoais. A comunicação ocorre, como bem pontua Muniz Sodré (1996), nos processos de projeção, identificação e empatia, ou seja, o outro se reconhece como parte do acontecimento.

Cada comunidade é única, cada comunidade tem sua realidade social, sua forma de pensar, de trabalhar, de tomar suas decisões cotidianas. Deve haver espírito de parceria recíproca e comunicação não é simplesmente informar, mas o caminho para a criação de um planejamento que se norteia por valores dialógicos e comunicativos, “a propiciar ações abertas, multidirecionais, democráticas, sem abrir mão do planejamento como meio de coordenar e organizar as iniciativas” _ como define HENRIQUES et al, 2002, p.30 _ entre sujeitos que ensejam a relação e o diálogo.

Considerações Metodológicas

As pesquisas desenvolvidas nas comunidades inseridas nas áreas de influencia dos empreendimentos propostos pelas empresas consistiram em conhecer as características sociais, culturais, econômicas e políticas das populações locais, a visão dos diversos grupos sociais identificados sobre o cotidiano e o processo de desenvolvimento da região.

Optou-se pela abordagem aleatória inicialmente, para, na medida em que se conhecia a realidade de cada localidade, fosse possível abordar diretamente seus atores mais representativos.

A metodologia adotada para os trabalhos de campo valeu-se de um estudo exploratório de forma a obter, por meio da convivência com as comunidades observadas, o conhecimento das mesmas. A abordagem, por meio de conversas, era estabelecida informalmente, entretanto, focada, pelos pesquisadores, na observação do modo de vida da população local, de forma a se compreender sua organização social, o cotidiano dos seus atores sociais

locais que, em princípio, manterão uma relação mais próxima e/ou direta com os projetos em questão, além de se buscar identificar as lideranças devidamente reconhecidas pela sociedade local.

Os 'entrevistados', aleatoriamente abordados, iam sendo considerados, conforme o desenvolvimento da conversa mantida e das informações que se conseguia obter dos mesmos para, em seguida, se buscar conhecer os indivíduos representativos da população, tais como lideranças comunitárias, comerciantes, trabalhadores locais e barqueiros, conforme a especificidade de cada região. Ao final dos diálogos, o pesquisador anotava as informações obtidas, reunindo-as numa espécie de "diário de viagem."

Vale destacar que, dado o caráter sigiloso de cada empreendimento, os pesquisadores foram extremamente cautelosos em suas abordagens, de forma a manter o projeto desconhecido do público, até o final da pesquisa, de forma a não contaminar as respostas e impedir a espontaneidade e naturalidade das pessoas.

Os 'entrevistados' não sabiam da natureza do trabalho em curso. Os pesquisadores aparentavam ser turistas ou pretensos moradores interessados em conhecer melhor a região e, após um "bate-papo" informal, procuravam direcionar os diálogos para as questões de interesse do trabalho, que consistia em convocar vontades, ou seja, conhecer a disposição das pessoas em vir a se comunicar com a empresa prestes a chegar na região. Havia uma intencionalidade por parte da empresa de buscar uma interlocução com os moradores do seu entorno e demais partícipes da vida da região.

O resultado da pesquisa de campo tinha por objetivo levar a construção de formas de abordagem e aproximação para a empresa, norteada por uma perspectiva participativa e dialógica, levar a efeitouma comunicação de convocação de vontades na construção de vínculos entre a mesma e os moradores das comunidades.

Observou-se que nem todos os 'entrevistados' forneceram informações pertinentes e relevantes. Alguns se mostraram mais articulados e com bom nível de entendimento acerca das questões políticas locais, não sendo, necessariamente, lideranças políticas. A intenção era dar liberdade e flexibilidade tanto ao pesquisador para encaminhar a conversa de forma descontraída, bem como aos moradores, para que pudessem, livremente, expor suas opiniões.

Ecossistemas comunicativos no espaço organizacional - equilíbrio nas relações

Após o trabalho de campo, a construção das estratégias comunicativas, numa perspectiva participativa, visou possibilitar, por meio da dialética verbal, a aproximação com as comu-

nidades, com base no perfil de cada grupo conhecido. O objetivo, com a proposição de ações para cada empresa, era minimizar riscos de uma relação desarmoniosa, isto porque, para a empresa, nesse contexto, o maior retorno é a aceitação social e não o financeiro.

As organizações que estiverem dispostas a abrir processos comunicacionais, precisam estar dispostas a ouvir, elogio e critica; controvérsia e debate. O equilíbrio consiste em encontrar o ponto adequado entre os dois extremos, vez que nesse ambiente a heterogeneidade é presença forte. Se por um lado, um novo projeto gera emprego, agrega valores; por outro, como tudo na vida, gera incômodo, nem todos seus aspectos são favoráveis para ambos os lados. O desafio do trabalho de ação do profissional de comunicação nesse cenário consiste justamente na construção de formas que permitam a interação desse públicos.

> "Construir políticas de comunicação, com responsabilidade social e promover abertura de canais efetivos de dialogo serão condições indispensáveis para viabilizar o processo interativo e as mediações entre as organizações e seus públicos, a opinião publica e a sociedade em geral." (KUNSCH, 1999, p.418)

A prática de relações com as comunidades não é a simples participação ou patrocínio de programas de responsabilidade social. É muito mais do que isso. É a conscientização de que deve haver espírito de parceria recíproca para efetivar resultados positivos. Comunicar é muito mais do que simplesmente informar, e embora pareça paradoxal, no cenário em que vivemos de bytes e bites, e de uso exaustivo de redes sociais, as quais nos enredam em individualismos, comunicar enseja a relação e o dialogo. Trata-se de troca, compartilhamento, relação total. Demanda convivência e partilha de valores que, conforme afirma Wolton,

> "A valorização do conceito de convivência ajuda a renovar a reflexão sobre a natureza do laço social nas sociedades contemporâneas, nas quais as interações entre os protagonistas são mais numerosas e contraditórias. (...), portanto, refletir sobre a necessidade de administrar, ao mesmo tempo, as diferenças inerentes ás nossas sociedades e a manutenção de um princípio de unidade, tendo em perspectiva a renovação dos aspectos contemporâneos do laço social. De resto, o que é o laço social senão este milagre: manter ligados, numa sociedade, indivíduos, grupos, comunidades e classes sociais que tudo separa?"(2010, p.25-26)

Dessa forma, torna-se possível criar, manter e fortalecer vínculos com as pessoas, envolvendo-as e, sim, construindo ecossistemas educomunicativos, onde o relacionamento mútuo pressupõe a troca, a interação, como propõe Soares (2002)

> "(...) a descentralização de vozes, a dialogicidade, a interação. As relações devem buscar equilíbrio e harmonia em ambientes onde convivem diferentes atores, não apenas no mundo tecnológico, mas em todas as esferas. É fundamental pensar na qualidade das relações interpessoais do processo, visto que não podemos desconsiderar que, antes de tudo, temos seres humanos que estão interagindo."

Mais do que um campo de estudo, a educomunicação, como campo de implementação de ações e experiências que leva a construção de ambientes dialógicos e equilibrados, emerge, tanto na pesquisa de campo, como na elaboração das ações praticas de abordagem e aproximação, como área de intervenção necessária a superar, de fato, "uma visão mais superficial de marketing social" (SOARES, 2011, p.62). Isto porque, de uma maneira geral, as empresas agem dentro de uma cultura de assistencialismo, de perpetuar o outro no comodismo, de ver o outro como coitado, na verdade, de não ver o outro, o habito de olhar sem ver e ouvir sem escutar, lamentavelmente, tão comum em diagnósticos de comunicação com metodologia não organizada, pautada no autoritarismo, no imediatismo. Somado a essa pratica autoritária, ressalta-se a falta de conscientização política, como bem nos lembra PERUZZO (apud HENRIQUES 2002, p.33): "Nossos costumes apontam mais para o autoritarismo e a delegação de poder do que para o assumir o controle e a co-responsabilidade na solução de problemas".

Considerando a emergência do campo da educomunicacao e que sua praticas precisam ser orientadas por profissionais capazes de compreender sua base conceitual, este trabalho pautou-se por, mais que conhecer e analisar a percepção das pessoas que vivem nas comunidades envolvidas nos projetos, relacionar-se com as mesmas, promover interações. Nisso consistiu o grande desafio: interação. Influenciar e deixar-se influenciar. Participar, acima de tudo.

> E a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo, e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial

> pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa. (BORDENAVE, 1993, p.17)

Como bem observa Bordenave, a participação é uma necessidade fundamental do ser humano e indispensável aos atores sociais no contexto de uma comunidade. O grande desafio que se propõe ao profissional de comunicação, nas funções de consultoria, no campo organizacional, é o de pensar como articular a empresa e seus públicos de relacionamento, para fazerem parte de um verdadeiro ecossistema comunicativo. Trata-se de troca, compartilhamento, relação total. Demanda convivência e partilha de valores. Acima de tudo, o dialogo e interação.

Nos encontros interpessoais, os sujeitos participam de um *acontecimento comunicacional*, termo que a Nova Teoria da Comunicação classifica como um de seus pilares, em consonância com alteridade, sentido e movimento. Percebe-se a construção de uma estratégia de comunicação na premissa dialógica, na observância do repertorio dos atores sociais que, por meio da convivência e do dialogo, revelam seu perfil, seu modo de vida, de ver e pensar. Dessa forma a comunicação, como reflete Ciro Marcondes Filho ocorre sem atropelo. 'Eu não sou apenas atropelado pelo acontecimento'.

Considerações finais

Desenvolver este trabalho possibilitou-nos revelar um olhar que deu o real valor às relações de comunicação que aperfeiçoam a informação, seus resultados e, em especial, a construção de vínculos. Reconhecemos que vincular públicos é um processo evolutivo, ou seja, de construção, que se desenvolve por meio da comunicação, com a prática planejada de ações de comunicação.

Os resultados das pesquisas de campo, norte para a construção das estratégias de abordagem e aproximação, canal de dialogo não só informativo, mas mediador e convocador de envolvimento em um processo de fluxo comunicacional e gerador de ambiente interativo e dialógico, responderam positivamente a outra questão tratada neste artigo acerca dos ecossistemas comunicativos no espaço organizacional buscando o equilíbrio nas relações em ambientes em que diferentes pessoas convivem com objetivos, linguagens, expectativas, enfim, vivencias e repertórios diferentes.

Referencias Bibliográficas

HENRIQUES, Marcio Simeone (org.) *Comunicação e Estratégias de Mobilização Social*. São Paulo: Gênesis Fundação Educacional e Cultural, 2002.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. *Grupos de mídia no Brasil e as mediações das assessorias de comunicação, relações publicas e imprensa*. São Paulo, 1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Das coisas que nos fazem pensar*– o debate sobre a Nova Teoria da Comunicação. São Paulo: Idéias& Letras, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A Educomunicação e suas áreas de intervenção*. Educom TV, tópico 1, ECA/USP, 2002. Disponível em http://www.educomtv.see.inf.br/

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

SODRE, Muniz. *Reinventando a cultura*: a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

WOLTON, Dominique. *Informar não é comunicar*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

A AUTORA

TATIANA GIANORDOLI TEIXEIRA - Profª. Drª. em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Jornalista diplomada, Mestre em Comunicação pela PUC/SP. Consultora na área de comunicação organizacional e ambiental na empresa TLM Consultoria e Projetos Ltda. Pesquisadora e Membro do Conselho Fiscal da ABPEducom.
Contato: tatianagianordoli.orientadora@gmail.com

A educomunicação como forma de inclusão das pessoas com deficiência no complexo ambiente escolar

RAÍRA SANTOS TORRICO

Da educomunicação:

A educação se caracteriza de diversas formas, estas pouco conhecidas no nosso sistema de ensino, já que em muitas escolas, como veremos adiante, as práticas educomunicativas, visadas a alunos deficientes são pouco aceitas, gerando uma interferência e segregação de tais alunos em relação aos alunos não deficientes. Com o avanço do progresso sociológico perante a integração social dos estudantes, num contexto moderno e acessível, a educomunicação surge como forma de inclusão desses alunos deficientes, dentro do sistema básico educacional.

Para quem desconhece o termo educomunicação, muitas ideias podem vir à mente ao escutar este novo termo, mas a associação mais comum é considerar a junção das palavras educação e comunicação, rejeitando todo o restante que esse campo emergente representa.

Se pesquisarmos em um dicionário, podemos encontrar:

Educação (do dicionário Michaelis):

> **1.** Ato ou efeito de educar.
> **2.** Aperfeiçoamento das faculdades físicas intelectuais e morais do ser humano; disciplinamento, instrução, ensino.
> **3.** Processo pelo qual uma função se desenvolve e se aperfeiçoa pelo próprio exercício: *Educação musical, profissional etc.*
> **4.** Formação consciente das novas gerações segundo os ideais de cultura de cada povo.

Comunicação (do mesmo dicionário):

> **1.** Ação, efeito ou meio de comunicar.
> **2.** Aviso, informação; participação; transmissão de uma ordem ou reclamação.
> **3.** ***Mec.*** Transmissão.
> **4.** Relação, correspondência fácil; trato, amizade.
> **5.** ***Sociol.*** Processo pelo qual ideias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo, tornando possível a interação social.

Assim, em uma primeira leitura, o neologismo que forma o termo educomunicação poderia ser interpretado como o ato de transmitir ao indivíduo um produto de ordem intelectual, que visa o ato de ensinar. Porém, seu paradigma é bem mais amplo do que essa superficial definição.

O Professor Doutor Ismar de Oliveira Soares, em seu artigo *"Uma Educomunicação para a cidadania"* desenvolve alguns aspectos próprios da educomunicação, como a interdisciplinaridade do curso, o contexto de relacionamento das tecnologias da comunicação com o cotidiano dos educandos, e a apropriação por parte destes para promover a reflexão das formas e conteúdos encontrados na mídia, considerando a comunicação como um bem social, instrumento para formação da cidadania. Nesse contexto, a função do professor também é entendida como um ser mediador, e não apenas instrutor das informações encontradas nas redes.

Essa nova concepção do papel do professor, como um mediador no processo de aprendizagem, é uma resposta à ruptura que o atual paradigma está sofrendo no tempo presente. Assim, pode-se observar em distintos ambientes escolares que a educação estruturada no positivismo, no determinismo, na explicação puramente científica, e com ênfase no descritivo não consegue mais gerar as mesmas respostas que antigamente. E com a chegada da Era Digital Global, as demandas do saber escolar e do saber midiático estão cada vez mais associadas, necessitando de uma modificação por parte das instituições educacionais para gerar uma oferta que atenda às atuais demandas do mercado. Relações mercadológicas à parte, o mundo vem sofrendo profundas mudanças, de modo que manter uma estrutura que não acompanha os tempos digitais é criar o espaço ideal para o não diálogo entre a realidade dentro e fora das instituições de ensino.

Esta dissociação entre a realidade dentro e fora das instituições de ensino possuem relações ainda mais delicadas quando consideramos a educação inclusiva. De acordo com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento sobre educa-

ção inclusiva[1] um sistema educacional pode ser considerado inclusivo quando abrange os seguintes termos: Reconhece que todas as crianças podem aprender; Reconhece e respeita diferenças nas crianças (idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde.); Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças; Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; É um processo dinâmico que está em evolução constante; Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Ao tentarmos reproduzir a mesma estrutura educacional em crianças e jovens com deficiência, e que necessitam de outras abordagens pedagógicas, é previsível o baixo resultado dentro das escolas tradicionais, pois muitas vezes, a própria instituição escolar encontra diversos obstáculos para formar e consolidar a cidadania no sujeito com deficiência. Assim, esse público tende a terminar isolado dentro do ambiente escolar, não conseguindo acompanhar o desempenho dos outros alunos não deficientes, e a escola deixa de fornecer e ser um ambiente inclusivo.

Muitas vezes, o estudante com deficiência possui outras formas de se comunicar, mais sutis e que acabam passando despercebidas pela escola. O aspecto inclusivo da educomunicação pode contribuir para potencializar este processo comunicacional do estudante com deficiência, pois este campo incentiva a conscientização, por parte dos estudantes, para promover a reflexão das formas e conteúdos sociais, rompendo com determinados estereótipos de lugares sociais já definidos como inferiores para este público, como centros especializados apenas para deficientes, aos quais inclusive geram certo determinismo sociológico, de compreensão excludente, perto ao que seria de escolas com formação capacitada para os alunos deficientes e não deficientes.

Ao abrir espaço para a promover a reflexão, considera-se o contexto individual de cada ser, permitindo uma maior troca de experiências entre os vários pontos de vista para um determinado assunto dentro da sala de aula. O holograma contido nesse espaço reflete então a diversidade; não apenas sócio-econômico-cultural; mas comporta igualmente a multiplicidade das pessoas com deficiência, que também convivem com as mesmas tecnologias que os não deficientes, mas com desvantagens perante o ambiente não universal.

1 Esta definição de educação inclusiva foi usada durante o seminário sobre Educação Inclusiva do International Disability and Development Consortium (IDDC), Agra, India, em 1998. Desde então foi incorporada, quase palavra por palavra, no Relatório Branco sul-africano sobre educação inclusiva (South African White Paper on inclusive education), em Março de 2000.

Para uma educação inclusiva.

No mundo atual, o início da atividade geral de formação de subjetividade é uma das consequências do sistema de formação pedagógico, que deveria corresponder às necessidades mais fundamentais no processo de aprendizagem: Desenvolver a capacidade de não somente relacionar conteúdos, como também contextualizá-los dentro de um sistema complexo, social e dinâmico.

Por complexo, a definição do francês Edgar Morin sintetiza que:

> "*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (...) A educação deve promover a ´inteligência geral´ apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global." (Morin, 2001 p. 38-39)

Seguindo essa definição, o sistema educacional mantém determinadas características válidas na contemporaneidade, porém apresenta falhas, visto que a relação de complexidade estabelecida entre as disciplinas escolares é baixa, quando não nula, refletindo em outras etapas educacionais. Tal estrutura, caracterizada pelo sistema positivista, e determinista, com influência dos pensamentos do matemático e filósofo Descartes, e seu método cartesiano, empírico, porém enfatizando os conteúdos, e não as diferentes formas do saber, o que gera uma dificuldade por partes dos educandos de compreender e relacionar a totalidade, pois estudaram na maior porção do tempo, apenas as partes dissociadas do todo escolar, comprometendo sua interpretação futura do conjunto ético, artístico, lógico, e social.

Essa dificuldade das instituições em administrar o complexo adquire dimensões ainda maiores quando necessita abordar as diferentes formas de aprendizagem dos jovens, ou seja, quando a escola é requerida para ensinar pessoas com deficiência.

Existem leis que já garantem o direito ao acesso democrático dessas pessoas – um reconhecido progresso perante outros países - tal consta na convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 24:

> § 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos. [...]
>
> §2ª As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência. [...]
>
> §4 A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência." (Decreto nº 6949, 2009)

Também o documento Educação Inclusiva - Atendimento Educacional Especializado, do Ministério da Educação (2005), concebe o atendimento educacional especializado, "antes denominado Educação Especial, como um complemento da educação geral". Assim refere-se:

> É um direito de todos os alunos que necessitam de uma complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e ou pelo próprio aluno. O atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas da escola comum, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. As ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo da deficiência (MEC/SEESP, 2005, p. 9).

A relação estabelecida entre os dois temas pode ser entendida então através da complexidade dentro da questão da deficiência, pois a partir do momento que a educação regular não consegue suprir as necessidades dos estudantes deficientes, cabe o suporte das esco-

las especializadas para que esses alunos consigam acompanhar e concluir todas as etapas educacionais dentro do ensino regular, de modo a colaborar para um desenvolvimento humano de todos – formando o respeito às diferenças.

Dentro desse cenário, a educomunicação e sua epistemologia pode ser utilizada para viabilizar uma educação verdadeiramente inclusiva, em todas as escolas (gerando menos problemas na capacidade de locomoção dos alunos com deficiência, por exemplo), garantida por lei, e não apenas propondo um ensino integrado falho, que deixa de interpretar a presença da diversidade como um aspecto positivo, e passa a denominar a pessoa como um ser incapaz de acompanhar e aprender os conteúdos ali desenvolvidos perante outros estudantes de escolas "normais". Nessa interface, a práxis educomunicativa pode contribuir significativamente para a acessibilidade na "questão da cidadania, que vem apresentando-se como o enlace de todas as experiências no campo. " (SOARES, P.4) além de proporcionar um diálogo aberto e franco, onde todos os participantes podem ter espaço para expressarem suas ideias e opiniões, sem distinção social.

Por não conseguirem atender as necessidades específicas de cada indivíduo deficiente, os estabelecimentos de ensino recusam e excluem este público, perdendo a maior marca da diversidade e a oportunidade de maior aprendizado por parte de todos os alunos. Também, os alunos com deficiência se sentem excluídos da esfera social a qual pertencem, isto é, de estudantes. Isso ocorre no momento em que tais instituições desconhecem ou recusam os usos das tecnologias assistivas, pois muitas têm falta de conhecimento sobre o papel dessas ferramentas dentro da educomunicação. As tecnologias assistivas podem ser definidas como "uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências."

E os exemplos encontrados são variados, indo desde uma fita crepe, que prende o papel a mesa; a *softwares* de leitor de tela, e conteúdos digitais acessíveis. Uma gama de ferramentas que ampliam e efetivam o aprendizado desses cidadãos, e não apenas os restringem aos métodos das escolas especiais.

Obviamente, o papel dessas escolas tem sua importância dentro do campo de aprendizagem das pessoas com deficiência, mas enquanto for um fator de segregação e não complemento do ensino regular, sua função será alvo de questionamento, visto que a própria lei já garante um ensino não apenas integrado, mas inclusivo - para todos, como colocado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996).

Considerando todo o contexto apresentado, a educomunicação traz uma solução possível para a problemática dúvida, pois considerando a heterogeneidade escolar atual, ela aborda questões interdisciplinares, em uma tentativa de romper com o estudo sistemático e separado das matérias, o que pode ser benéfico para um maior número de pessoas, deficientes ou não, visto que ao centralizar a participação no aluno (valorizando o papel da "aprendizagem pelo fazer", de acordo com o que propôs o pedagogo Freinet e muitos outros) (SOARES, P.8), é possível descobrir novas formas de aprendizado, no ritmo do aluno (seja ele deficiente ou não).

Pensando a longo prazo, a necessidade de um novo modelo educacional, que considere a complexidade, acarreta em um processo de reformulação e modernização dos níveis de aprendizado em todos os graus. Os desafios para se atingir esse novo patamar educacional, no entanto, são os obstáculos a serem vencidos pelas próximas gerações, que, frutos das mudanças no atual sistema escolar, possam criar uma nova perspectiva de relacionamento dentro da sala de aula, para um ensino realmente acessível e de qualidade a todos.

Referências bibliográficas:

ALVES, Patrícia Horta. **Pesquisa aponta para a emergência do campo da educomunicação**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, p.1-5. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/12.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BARBOSA, Ana M. E. C., **A importância da tecnologia assistiva no processo de inclusão escolar**. 2007. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=20618>. Acesso em: 08/07/2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Artigo 24. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 10/07/2016.

BRUNO, Marilda M. G., **Educação Inclusiva:** Componente da Formação de Educadores. 2008. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=21054>. Acesso em: 09/07/2016.

JACQUINOT, Geneviève. **O que é um educomunicador?**: O papel da comunicação na formação dos professores. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo,

São Paulo, p.1-15, maio 1998. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/jacquinot_98.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand. 2005

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez;Unesco, 2001.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma educomunicação para a cidadania**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, p.1-14. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

Dicionário

MICHAELIS. São Paulo: **Michaelis**, 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 10 ago. 2016.

A AUTORA

RAÍRA SANTOS TORRICO - Graduanda do curso de Licenciatura em Educomunicação, pela ECA-USP.

A Educomunicação, Caminho Inovador para transcender Barreiras Culturais à Comunicação: Experiências Brasileiras e Cubanas

PROF. DR. FELIPE CHIBÁS ORTIZ

Introdução

Pensadores, filósofos, educadores, psicólogos, sociólogos e comunicólogos têm produzido análises sobre a realidade contemporânea e a relação das Ciências Humanas e Sociais com a Educação e a Comunicação, tendo como ponto de partida a relevância da comunicação na atualidade. Países como Inglaterra, França, Suécia, Espanha, boa parte de América Latina e especialmente o Brasil têm realizado estudos e aplicado o enfoque da Educomunicação a partir de diferentes plataformas conceituais. Também se verifica, desde a década de 1970, que este enfoque tem ganhado força nos Estados Unidos (SOARES, 2014). Importante ressaltar que a UNESCO (1984) declarou em várias oportunidades a importância deste tipo de estudo. A Educomunicação tornou-se um conceito e uma nova área do conhecimento nos finais da década de 1990 no Brasil, com diversas formas de ser interpretada e colocada em prática (SOARES, 2014).

O objetivo principal deste artigo é mostrar o modelo das Barreiras Culturais à Comunicação e como ele pode contribuir no desenvolvimento de projetos educomunicativos, através dos dados de uma pesquisa realizada em Cuba e no Brasil, que analisa as diferenças e semelhanças entre as experiências e práticas dos projetos desse caráter desenvolvidos em ambos os países.

Paradigma Educacional Tradicional e o Paradigma Educomunicativo

Uma comparação entre o Paradigma Educacional Tradicional e o Paradigma Educomunicativo pode ser resumida no quadro a seguir:

Quadro nº 1: Comparação da Educomunicação vs. Paradigma tradicional da Educação

INDICADOR	PARADIGMA	
	Educacional Tradicional	Educomunicativo
Valores predominantes	Tradição, hierarquia, regras, individualismo	Criatividade, Participação, Compromisso ideológico, Responsabilidade Social e ambiental, coletivismo
Veículo de comunicação controlado pelos alunos	Não disponibiliza	Disponibiliza
Estimula	Dependência e obediência	Autonomia e criatividade
Gestão Participativa	Não utiliza	Utiliza
Parcerias, alianças, patrocínios	Não explora	Explora
Visão do processo educativo	Parcial (interno vs. externo/ gestores vs. professores)	Integral (interno e externo/ gestores com professores)
Tarefas	Individuais, competitivas	Coletivas, cooperativas e interdependentes
Olhar inter e transdisciplinar	Não utiliza	Utiliza
Postura do instrutor	Reativa	Proativa
Estilo de liderança	Autoritário e centralizador	Democrático e descentralizador
Clima de trabalho/ Gestão dos afetos	Distante	Confiança, estimula laços afetivos profundos
Comunicação integrada	Não possui	Possui
Barreiras à comunicação	Muitas	Poucas
Novas tecnologias e redes sociais	Explora pouco	Utiliza bastante
Avaliação	Individual feita pelo professor	Individual, coletiva e autoavaliação

Fonte: Arquivo do autor

Devemos fazer a ressalva de que quando analisamos projetos reais, nenhum deles é puramente da educação tradicional ou da Educomunicação, mas trata-se de um mix de ambos.

Novo cenário: intertexto

Na atualidade, o surgimento e o desenvolvimento de novas linguagens, mediadores e veículos de comunicação em espaços escolares, extraescolares, de lazer e privados, pelos diversos atores sociais e comunitários têm levado a profundas mudanças na configuração das subjetividades e das relações sociais. A sociedade cubana, mesmo com suas limitações tecnológicas, produzidas pelo bloqueio econômico e por outros fatores internos de ordem administrativa, não tem ficado fora deste processo. Não por acaso, um dos blogs mais visitados do mundo (mais de um milhão de visitantes por mês), considerado um dos mais influentes na atualidade, é o conhecido Generación Y ou Geração Y, de autoria da jornalista Yoani Sanchez (HIJUELOS, 2008).

Surgiram outras formas de se produzir cultura cotidiana e interagir com ela (AGUADED; LOPEZ; ALIAÑO, 2015). Mesmo com o relativamente baixo número de celulares existentes entre a população cubana, atualmente qualquer pessoa com um celular pode fazer uma foto ou um vídeo criativo, postar na rede mundial e informar sobre a realidade nacional, influenciar outras pessoas, além dele próprio construir um diferente olhar, comparando-se o espelho presencial ao virtual. Embora o número de computadores conectados à rede seja ainda muito baixo nas residências, existem equipamentos disponíveis em escolas ou instituições públicas, o que permite que a população entre em contato com o mundo. As pessoas podem, portanto, aproveitar as novas tecnologias, ainda que para isso tenham de se apoiar em quem tenha acesso no seu ambiente de trabalho, de casa ou outros.

Os projetos e as 13 Barreiras Culturais à Comunicação que enfrentam

Uma categoria que tem nos ajudado no desenvolvimento de projetos escolares ou extraescolares associados a este enfoque, tanto com adolescentes e jovens, como com os chamados grupos vulneráveis (mulheres, idosos, indígenas, negros, homossexuais, afrodescendentes etc.) em escolas, organizações, empresas ou fora delas, é o diagnóstico das Barreiras Culturais à Comunicação, modelo desenvolvido em nosso mestrado e doutorado, que hoje inclui 18 barreiras.

Entendemos que é necessário e útil, para desenvolver criativamente um projeto de natureza educomunicativa, fazer antes o diagnóstico das Barreiras Culturais à Comunicação que enfrenta. Este tópico, com a expansão das novas tecnologias da comunicação e em espe-

cífico da rede mundial de computadores, passa a ser praticamente o problema de todos os projetos, dado que seus clientes e públicos não estão mais circunscritos aos próximos geograficamente, senão a todos com os quais interagem também via web.

Entende-se por **Barreiras Culturais à Comunicação** o conjunto de fatores, de ordem simbólica ou concreta, que vai além das diferenças idiomáticas e que pode dificultar a comunicação entre pessoas ou organizações de diferentes etnias, valores, países, povos, regiões ou culturas. Conceitualizar estes fatores tem ajudado na compreensão, prevenção, solução e tratamento de conflitos.

As Barreiras Culturais à Comunicação que foram mais estudadas e compõem o modelo são as de **Etnocentrismo** (valorização extrema da origem do país ou estado no qual nasceu), **Tendência ao individualismo/coletivismo** (valorização extrema do pensamento e bem-estar individual), **Distância hierárquica** (valorização excessiva dos cargos e hierarquia organizacional), **Controle de incertezas** (tendência a tentar planejar e controlar os fatos e a incerteza vs. deixar acontecer), **Sexismo** (tendência a valorizar mais o fator masculinidade em detrimento da feminilidade ou a homossexualidade), **Sensualismo** (explícita ou implícita valorização de um belo corpo como fator de sucesso), **Religiocentrismo** (achar que só a minha religião está certa e as demais erradas), **Tendência à internalidade/externalidade** (pensar que a causa do sucesso ou insucesso é interna e está em mim vs. achar que a causa do sucesso é externa ou está nos outros), **Tendência a supervalorizar o urbano ou o rural** (ter uma origem urbana é melhor que ter nascido num ambiente rural), **Relação distorcida com a ética** (tendência a ter um respeito rígido pelas regras vs. tendência a não respeitar as regras), **Tendência a supervalorizar ou a não valorizar a idade** (ter mais idade é melhor que ter menos vs. ter menos idade é melhor que ter mais), **Adoção de estilos de comunicação autocráticos ou excessivamente *laisser faire*** (tendência a tomar todas as decisões autoritariamente vs. deixar a equipe tomar as decisões e o líder deixar fazer tudo o que a equipe quiser), **Tendência ao imediato *versus* tendência ao mediato** (querer os resultados imediatamente e não a longo prazo).

Em pesquisa realizada em 2005 por Chibás Ortiz (2015) com redes hoteleiras de alcance nacional e internacional atuantes no Brasil, sendo estas organizações de origem norte-americana, francesa, mexicana e brasileira, observou-se que mesmo que todas as redes estudadas apresentassem mais ou menos a mesma quantidade de Barreiras Culturais à Comunicação, os graus, perfil ou tipo de barreiras culturais presentes, assim como de conflito cultural existente e sua forma de tentar solucioná-lo criativamente era diferente para cada empresa estudada, segundo sua cultura nacional de origem. Percebeu-se a existência

de ampla gama de conflitos de origem cultural, que abarca desde a forma de gerenciar os recursos materiais e humanos até a forma de atender aos diversos públicos e se projetar na sociedade. Mas essa pesquisa que começou na área hoteleira se estendeu para conhecer as Barreiras Culturais à Comunicação que enfrentam os chamados projetos com grupos vulneráveis na educação formal e não formal, assim como nas organizações, permitindo resultados importantes na compreensão da realidade dessas pessoas dentro e fora da internet.

Um caso ilustrativo que demonstra muito bem a importância de se diagnosticar as Barreiras Culturais à Comunicação é o que ocorreu em um projeto sociocultural no bairro de Havana Velha, em Cuba. Este projeto contava com o financiamento da Comunidade Europeia e a supervisão da UNICEF, mas não progredia, dado que tentava ensinar música e dança espanhola para crianças e adolescentes pertencentes a uma população de afrodescendentes, onde essa cultura, tipicamente europeia, não tinha esse enraizamento. As Barreiras Culturais à Comunicação mais presentes neste projeto foram as de Etnocentrismo e Religiocentrismo, dado que se priorizava a cultura e religião europeias em detrimento da cultura e religião autóctones, onde predominava os elementos afro-latinos. Diagnosticar as Barreiras Culturais deste projeto permitiu reorientar o mesmo e obter os resultados esperados. O diagnóstico mais preciso de todas dificuldades de comunicação que apresenta um projeto, organização ou grupo social específico utilizando este modelos das 18 Barreiras Culturais à Comunicação, tem nos ajudado a procurar soluções criativas, assim como a traçar seu caminho educomunicativo.

+ 5 Novas Barreiras Culturais à Comunicação

O novo contexto influenciado grandemente pela utilização das novas tecnologias e tendências de mercado, tanto por parte dos prospects, como pelos clientes e colaboradores, assim como os diversos participantes e públicos envolvidos, pode trazer também novas Barreiras Culturais à Comunicação que ainda não foram suficientemente pesquisadas, como as **Barreiras Tecnológicas** (entendidas não como a falta de acesso a um determinado recurso de comunicação, mas como o obstáculo psicológico que dificulta ou impede a algumas pessoas o uso pleno destas tecnologias), **Tendência não Ecológica** (entendida como a dificuldade de algumas empresas em fazer uso verdadeiramente responsável dos recursos naturais), **Rejeição de deficientes físicos** (percebe-se ainda uma forte resistência a admitir funcionários portadores de deficiência física) e **Posturas jurídicas diferentes** (envolve os aspectos culturais da regulamentação jurídica e condições legais de um município, estado, cidade, país ou legislações internacionais que devem ser respeitadas por determinados

setores. As leis de um país se fundamentam na sua ética e cultura. As leis trabalhistas e sobre negócios são diferentes em cada país). Também incluímos o **Bulliyng**, entendido como a tendência a ridiculizar pessoas de grupos vulneráveis, como com sobrepeso, mulheres, etnias, religiões, comunidade lgbt (lésbicas, gays, bi e trans), imigrantes, entre outros.

Pesquisa e Diagnóstico das Barreiras Culturais à Comunicação

Foi realizada uma pesquisa em 2012, complementada em 2016, a este respeito, em 11 países. Aqui apresentaremos apenas o recorte dos dados referentes ao Brasil e Cuba, levantando as principais Barreiras Culturais à Comunicação que enfrentam os projetos que utilizam o enfoque do *Midia Information Literacy*, Comunicação transcultural ou da Educomunicação. As técnicas de pesquisa utilizadas foram o levantamento bibliográfico e de documentos (físicos e da Internet), questionário (postado na web) e entrevistas de aprofundamento nos casos em que o questionário respondido foi muito rico ou teve algum aspecto confuso. Responderam ao questionário enviado 591 profissionais do Brasil e 158 de Cuba. Vejamos a seguir um recorte dessa pesquisa, que mostra os principais resultados consolidados para Brasil e Cuba na Tabela No. 1.

Tabela Nº. 1: Barreiras Culturais à Comunicação que enfrentam os projetos do Brasil e Cuba com a abordagem do Mídia Information Literacy, Comunicação transcultural ou da Educomunicação.

País	Brasil		Cuba	
	Respostas	Percentual	Respostas	Percentual
Etnocentrismo	588	8,67	126	10,77
Tendência ao individualismo/ coletivismo	278	4,10	14	1,20
Sexismo	589	8,69	92	7,86
Sensualismo	473	6,89	70	5,98
Religiocentrismo	532	7,95	98	8,38
Tendência a supervalorizar o urbano	410	6,05	35	2,99
Relação distorcida com a ética	473	6,98	26	2,2
Tendência a supervalorizar ou a não valorizar a idade	309	4,56	42	3,9

Estilo de Comunicação Autocrático	389	5,74	133	11,77
Tendência ao imediato *versus* tendência ao mediato	407	6,00	47	4,02
Distância hierárquica	387	5,71	123	10,51
Controle de Incerteza	221	3,26	47	4,02
Tendência à internalidade *versus* externalidade	346	5,10	19	1,62
Tecnofobia	486	6,87	120	10,26
Postura Não Ecológica	112	1,65	60	5,13
Postura de não inclusão de pessoas com deficiência	448	6,61	75	6,41
Posturas jurídicas diferentes	55	0,81	11	0,94
Bullying	297	4,38	32	2,74
Total	**6780**	**100**	**1170**	**100**

Fonte: Arquivo do autor

Como pode ser apreciado na Tabela No. 1, as Barreiras Culturais à Comunicação mais citadas no Brasil foram as de Sexismo, com 8,69%; Etnocentrismo, com 8,67%; Religiocentrismo, com 7,85% e Sensualismo e Relação Distorcida com a Ética empatadas com 6,98. Já em Cuba, as mais citadas foram as de Estilo de Comunicação Autocrático, com 11,37%; Etnocentrismo, com 10,77% (no qual coincidiu com o Brasil) e a de Distância Hierárquica, com 10,51% e a Tecnofobia, com 10,26%.

O perfil de barreiras diferentes em cada país mostra os contextos identidatários e sociais diferentes nos quais crescem os projetos em ambos os países e

mostra a origem de muitas das principais dificuldades enfrentadas na hora de implementar um projeto de comunicação transcultural, que tente ter e ensinar para os participantes uma leitura diferente da realidade, utilizando ou não as novas tecnologias.

Outra análise interessante pode ser feita se avaliamos as diferenças significativas, segundo a Análise de Tucker, entre os perfis de ambos os países. Esta análise revelou diferenças entre as Barreiras Culturais à Comunicação Individualismo vs. Coletivismo, com 4,10% para o Brasil e 1,20% para Cuba, o que pode indicar que o regime social cubano, por fomentar o coletivismo, pode ter exercido influência na menor presença do individualismo nos proje-

tos cubanos analisados. A tendência a não valorizar o urbano esteve mais presente no Brasil, com 6,05%, enquanto que em Cuba obteve 2,99%. Tal aspecto pode ter sido causado pelas sucessivas campanhas do governo cubano com o intento de diminuir as diferenças entre o rural e a cidade, trazendo pessoas de lugares distantes para morar nas cidades. .A relação distorcida com a ética apresentou um valor maior também no caso dos respondentes brasileiros, com 6,98%, enquanto que Cuba obteve 2,22%, o que pode ter ocorrido devido ao fato de toda a evidência dos processos de corrupção na mídia brasileira. A barreira de se ter um Estilo de Comunicação autocrático obteve maior pontuação nos respondentes dos projetos cubanos com 11,37%, em comparação com 5,74% para os brasileiros, o que pode ser o reflexo da própria história de Cuba, que tem carecido de um regime democrático nos moldes aceitos mundialmente, enquanto que o Brasil já exibe mais de 30 anos de democracia.

A presença da Distância hierárquica em maior índice nos projetos de Cuba também pode estar associada ao mesmo fato acima citado, assim como à militarização que sofreu o país como mecanismo de autodefesa (criação de milícias, treinamento militar a idosos, mulheres e crianças etc.). A Tecnofobia mais presente também em Cuba, com 10,26% e menos no Brasil com 6,87% pode se dever ao fato de que Cuba possui um atraso tecnológico nas suas estruturas de comunicação e Internet, ao que pode atrelar-se um certo “medo” ao lidar com as novas tecnologias por parte de alguns integrantes daquela sociedade.

Isto pode significar que os projetos que trabalham com pessoas de um paíis ou região diferente, com cultura diferente, podem sentir dificuldades ou perceber obstáculos diversos na hora de desenvolvê-los e tentar sua inserção na sociedade. Outros resultados de pesquisa interessantes sobre o perfil específico das Barreiras Culturais à Comunicação para cada país foram encontrados, mas não serão apresentados aqui, por falta de espaço.

Outros resultados de pesquisa

Outra parte interessante dessa pesquisa realizada em 2012, foi uma primeira aproximação de caráter exploratória aos assuntos de interesse acima relatados. A principal questão de pesquisa que se tratou de responder foi: Quais são as regularidades da Gestão das práticas dos projetos socioculturais e educomunicativos no Brasil e em Cuba. Também se colheram de forma colateral informações mais abrangentes.

A seguir, no Quadro No. 2, se apresentam de forma resumida os principais resultados obtidos a partir das questões qualitativas do questionário sobre a forma em que tende a ser realizada a Gestão de projetos socioculturais e educomunicativos no Brasil e em Cuba.

Quadro No. 2 - Comparação dos projetos socioculturais e educomunicativos realizados no Brasil e em Cuba na base de indicadores de gestão e marketing (Tendências).

Indicador	Brasil	Cuba
Papel do Governo	Menos presente, mais como órgão regulamentador	Mais presente, principal parceiro e autoridade
Papel das empresas	Aportam recursos financeiros	Aportam força de trabalho e recursos materiais
Utilização das técnicas de Criatividade	Para procurar novas ideias no design, publicidade e propaganda, mas não na gestão	Discussão de ideias e estimulação da criatividade grupal, mas não na gestão
Tipo de criatividade predominante	Voltada para a solução de problemas de caráter técnico ou tecnológico	Voltada para assumir desafios e o planejamento
Comunicação integrada	Não utilizam	Não utilizam
Utilização das TICs	Utilizam	Utilizam pouco
Utilização educomunicativa das TICs	Menor e mais no foco do aproveitamento das possibilidades que abrem as novas tecnologias	Maior, mas no sentido de formar um olhar crítico do que passa a mídia
Posicionamento	Suprir carências que o estado não consegue satisfazer	Contribuir a manter a identidade
Veículos mais utilizados na estratégia de Marketing virtual	Redes sociais (Facebook e Twitter)	Blog e site
Maior ênfase no presencial *versus* Virtual	No virtual	No presencial
Utilização do *Crowdfunding*	Utilizam mesmo que pouco ainda	Não utilizam
Procura de patrocínio	Das empresas nacionais	De fontes de fomento estrangeiras e organismos internacionais
Utilização da metodologia do MIT (Massachusetts Institute of Technology)	A maioria dos projetos não a utiliza	A maioria dos projetos não a utiliza

Fonte: Chibás Ortiz (2015a)

Como se pode apreciar no Quadro No. 2, o papel do governo se faz muito mais presente em Cuba, se comparado com o Brasil. Os projetos culturais responsáveis cubanos dependem mais, financeiramente e em termos de regulamentação jurídica, do Estado (LOPEZ DÍAZ et al., 2012).

A presença na Web e a utilização das TICs dos projetos culturais cubanos é menor se comparada com os projetos brasileiros, o que obedece às limitações tecnológicas que sofre o país. Só para citar um caso, dos 298 projetos que a UNEAC (Unión de Escritores y Artistas de Cuba) possui, na atualidade só 27 estão presentes de alguma maneira na Internet. Em consequência, a ênfase dos projetos brasileiros é maior no virtual do que no presencial, se comparada com os projetos cubanos. Mas no Brasil a utilização Educomunicativa das TICs é menor e mais no foco do aproveitamento das possibilidades que abrem as novas tecnologias, enquanto que em Cuba é maior, mas no sentido de formar um olhar crítico do que é passado pela mídia.

O papel das empresas no Brasil é mais associado ao patrocínio financeiro, enquanto que em Cuba estas estão mais ligadas ao fornecimento de recursos materiais e trabalho voluntário. A utilização das técnicas de criatividade no Brasil enfatiza mais a procura de novas ideias no design, na publicidade e na propaganda, mas não na gestão, enquanto que em Cuba se direciona mais para a discussão de ideias e estimulação da criatividade em grupo. O tipo de criatividade predominante no Brasil estava mais voltada para a solução de problemas de caráter técnico ou tecnológico, assim como para a realização de um design mais adequado da interface tecnológica do projeto (homepage, site, blog etc.). No caso de Cuba, está mais voltada para assumir os desafios inerentes à carência de recursos e o consequente planejamento para utilizar adequadamente os que se têm.

O conceito da comunicação integrada é pouco utilizado na prática dos projetos culturais em ambos os países. O veículo mais utilizado na estratégia de Marketing virtual no Brasil são as redes sociais, enquanto que em Cuba, por razão das limitações óbvias, se utilizam mais os blogs.

A utilização do *Crowdfunding* (a procura de investimentos de grupos de pessoas físicas e ¨angels¨ em projetos) já acontece no Brasil mesmo que numa escala muito limitada, enquanto que em Cuba ainda não acontece. A procura de patrocínio no Brasil está mais direcionada para as empresas nacionais e multinacionais presentes no país e se utilizam ainda pouco as fontes de fomento das instituições governamentais. Em Cuba se procuram as fontes de patrocínio ou parceiros internacionais, tais como a UNESCO, UNICEF, PNUD etc.

Em ambos os países, a maioria dos projetos não utiliza a metodologia de gestão de projetos do MIT. O posicionamento dos projetos culturais comunitários mais utilizado no Brasil é o de se apresentar como um mecanismo de responsabilidade social ou solução de problemas que o estado desatende, enquanto que em Cuba a forma de se posicionar os projetos é a de realizar um trabalho de salvamento da identidade cultural da comunidade, bairro ou localidade.

Apontamentos finais

A gestão dos projetos no Brasil e em Cuba tem semelhanças e diferenças. Sugere-se recorrer em ambos os países às fontes de fomento governamentais, assim como conhecer melhor a legislação que regulamenta a aquisição de patrocínio e fontes de fomento existentes em cada país. Também investir em treinamento da equipe interna no que se refere a estes assuntos. Algo que resultaria positivo seria os dois países utilizarem o conceito da comunicação integrada, realmente integrando a comunicação de marketing com a institucional e administrativa, assim como investir em treinamentos de endomarketing da equipe interna e no aprendizado da função e utilização de outros veículos da Internet que não são utilizados, se utilizam pouco ou de maneira amadora. Para os projetos de ambos os países, se faz evidente a necessidade de desenvolver estratégias planejadas que integrem veículos web e físicos, assim como com estratégias ou táticas diferenciadas para as redes sociais. Os resultados das pesquisas aqui mostradas sugerem que a perspectiva atual da Educomunicação, tanto em Cuba como no Brasil, está ligada à utilização das novas tecnologias de uma perspectiva crítica, junto com as manifestações artísticas, o empreendedorismo social e a economia criativa, assim como no aprofundamento teórico e no debate epistemológico, assumindo cada um as suas especificidades.

Recomenda-se fazer um levantamento das Barreiras Culturais à Comunicação que enfrenta cada projeto educomunicativo para assim poder propor caminhos e alternativas inovadoras para superá-las de forma orgânica e com soluções criativas específicas.

Referências bibliográficas:

AGUADED Ignácio; LOPEZ; Pablo; ALIAÑO, Angel Por uma nova E-Ducação Experiências formativas com recursos para a Educomunicação, In: CHIBÁS ORTIZ, Felipe e ALMEIDA SANTOS, Fernando. **Gestão da Educação a Distância, Comunicação, Desafios e Estratégias,** São Paulo: Atlas, 2015.

CHIBÁS ORTIZ, Felipe. **Creatividad, Comunicación y Cultura: gestión innovadora de proyectos educativos-culturales en la era digital**, La Habana: Pueblo y Educacion, 2015.

_____. Gestão de projetos culturais responsáveis, criatividade e marketing digital: Reflexões e casos. In: YANAZE, Mitsuru, CHIBÁS ORTIZ, Felipe e MARKUS, Kleber(Org.) **Marketing e Comunicação de projetos socioculturais sustentáveis: experiências brasileiras e cubanas**, Difusão: São Paulo, 2015 a.

HIJUELOS, Oscar. Heróis e pioneiros (Entrevista à Yoani Sanchez), Jornal **Times**, 12 de maio, 2008. Disponível em: http://www.time.com/time/specials/2007/article/0,28804,1733748_1733756_1735878,00.html . Acesso em: 20/05/2013.

LOPEZ DÍAZ, Karen e otros. **La adolescencia en La Habana Vieja**: Su estado actual, La Habana: Unión Europea, UNICEF y Oficina del Historiador de la Ciudad, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira: A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além de 2.0**, São Paulo: Paulinas, 2014.

UNESCO. **La educación en materia de comunicación**, Paris: UNESCO, 1984.

O AUTOR

PROF. DR. FELIPE CHIBÁS ORTIZ - Felipe Chibás Ortiz é doutor e livre docente pela ECA-USP. Mestre pelo Programa de Integração Latino-americana (PROLAM). Pesquisador do Centro de Estudos de Avaliação e Mensuração em Comunicação e Marketing (CEACOM) da ECA-USP. Coordena o grupo de debate Toth-CRIARCOM.

EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO

A) EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO, NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Mediação da comunicação mercadológica pelo viés da cidadania

INÊS VITORINO
ANDREA PINHEIRO

Introdução

O Grupo de Pesquisa da relação Infância Juventude e Mídia (GRIM), em parceria com o Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC. Br) e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), apresentou à sociedade brasileira, em abril de 2016, os resultados da pesquisa *Publicidade infantil em tempos de convergência* (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2016).

Neste estudo, foram ouvidas crianças de 09 a 11 anos de escolas públicas e privadas em 10 Grupos Focais nas cinco regiões do país. A pesquisa abordou, sob a ótica da criança, aspectos como o nível de compreensão da comunicação mercadológica, a percepção de influência deste tipo de comunicação, e as oportunidades e riscos visualizados no contato cotidiano com esse tipo de comunicação.

Além de fragilidades no campo das políticas regulatórias, lacunas importantes na mediação escolar e parental, em relação a esse tipo de comunicação, foram identificadas. Uma delas diz respeito ao modo como a valorização de determinados padrões corporais e a celebração da posse de produtos e marcas é feita nos discursos mercadológicos no país e como isso impacta nas relações de pertencimento dessas crianças aos grupos de sua convivência e em sua autoestima.

A proposta deste artigo é a de problematizar o modo como esse tipo de discurso tende a comprometer a formação cidadã de nossas crianças e propor caminhos para que ele

possa ser enfrentado por práticas de mediação escolar, pautadas no reconhecimento da diversidade, da igualdade e da inclusão. Na nossa compreensão, as iniciativas de mediação escolar devem ser vistas em caráter complementar à mediação parental e às políticas regulatórias nesse campo. A tematização de tais questões, contudo, não será enfrentada neste texto.

Iniciamos o nosso percurso valorizando o olhar das crianças sobre a comunicação mercadológica, evidenciado nos relatos sobre suas percepções e experiências de contato com esse tipo de comunicação.

Padrões corporais e de posse em narrativas comerciais: a celebração da exclusão para felicidade de poucos

Dentre os muitos achados da pesquisa supracitada, optamos por trazer aqui alguns depoimentos emblemáticos que atestam a forte presença da comunicação mercadológica em suas vidas. Nas diversas regiões do pais, a percepção de muitas crianças sobre esse tipo de comunicação foi a de que ela se faz onipresente em suas vidas, "atrapalhando", frequentemente, seus momentos de lazer.

> Em qualquer lugar no computador assim tem propaganda (menino, escola pública, Brasília).
>
> Tipo, num filme, a gente quer saber uma coisa legal, aí passa aquela propaganda que enche o saco e já dá raiva (menina, escola pública, Fortaleza).

Nesse contexto, chama a atenção a forma dissimulada mediante a qual a presença desse tipo de comunicação invade o entretenimento infantil e, burlando as restrições de tempo de exibição na TV ou aproveitando lacunas nas políticas regulatórias na internet, travestem-se em *merchandising* nas narrativas apreciadas pelas crianças, como desenhos animados, séries, jogos etc.. O desenvolvimento dessas narrativas é, com frequência, ordenado com base numa lógica do consumo, que se evidencia nos cenários luxuosos e repletos de artefatos, nas estórias que giram em torno do desejo de posse, nas personagens que, com frequência são ao mesmo tempo produtos à venda.

A oferta de entretenimento para crianças tem sido, nessa linha, crescentemente pautada por uma lógica do consumo. No caso dos jogos, eles tendem a seguir, muitas vezes, a lógica da "acumulação" (de pontos, de adereços etc.) para "adquirir" objetos, "expandir" territó-

rios, ficar rico, entre outros. Um exemplo desse tipo de abordagem é o desenho *Barbie life in the dreamhouse*[1], no qual a boneca Barbie *mora em uma mansão rosa*, com um *guarda-roupa gigante* e é uma *celebridade*. O Jogo *Hay Day*[2], um outro exemplo desse tipo de narrativa, além da celebração dos valores já referidos, oferece a opção do jogador ganhar um diamante se assistir aos vídeos com propaganda.

Tais apelos ao consumismo disseminam-se, assim, pelas diversas redes e aplicativos comunicacionais, muitos dos quais, de caráter mais acessível por sua "gratuidade". O "barato" pode, neste caso, sair caro, já que, muitas vezes, implica em ter que visualizar uma série de anúncios, como atesta o depoimento de várias crianças ouvidas na pesquisa.

> No Youtube, eu estou aqui para assistir vídeo, mas eu estou aqui para assistir vídeo e não propagandas. (menina, escola pública, Brasília).

Como revelam pesquisas mais recentes do ESPM *Media Lab*[3] e do GRIM[4], as estratégias voltadas a ampliar e intensificar a relação das crianças com a comunicação mercadológica no YouTube, vem encontrando nos canais das crianças *youtubers*, um espaço privilegiado para a promoção de produtos e marcas. Em suas formas mais explícitas, os formatos variam do *Unboxing*[5] ao patrocínio de eventos, concursos e atividades[6]. Essa é, contudo, a face mais visível de incentivo ao consumo.

---

1 Série de animação produzida pela Mattel, fabricante da boneca, para a internet. <ttps://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie:_Life_in_the_Dreamhouse>. Acesso em 03.06.2017.
Os episódios, têm pouco mais de 3 minutos de duração e mostram o cotidiano da Barbie na sua mansão em Malibu. Nos episódios a boneca interage com Ken e outros personagens que também são bonecos. <https://play.barbie.com/pt-br/videos/life-in-the-dreamhouse>. Acesso em 06.06.2017.
No Brasil, os episódios também são exibidos pelo SBT, juntamente com outros desenhos, no Programa Bom dia e Cia, diariamente às 10h30.

2 Jogo simulação de fazenda para dispositivos móveis. É gratuito, mas para habilitar algumas funções e conseguir avançar de fase rapidamente, deve-se comprar moedas com dinheiro real. Foi desenvolvido pela Supercell, uma das principais empresas do segmento, que é responsável também por "Clash of clans", "Boom Beach" e Clash Royale". Segundo a Supercell, 100 milhões de pessoas jogam diariamente esses jogos, além de "Hay Day". < https://jogos.uol.com.br/ultimas-noticias/2016/03/08/diariamente--100-milhoes-jogam-games-da-empresa-de-clash-of-clans.htm> Acesso em 07.06.2017.

3 Disponível em <http://pesquisasmedialab.espm.br/criancas-e-tecnologia/>. Acesso em 15.04.2017.

4 Pesquisa em andamento sobre crianças Youtubers, iniciada em agosto de 2015, sob o titulo: Crianças YouTubers: formas de viver a infância nas esferas públicas midiáticas.

5 Formato em que as crianças desembalam produtos e explicam suas características e seu fincionamento.

6 Os Encontrinhos entre youtubers e fãs estão entre as atividades usuais de patrocínio.

Menos evidentes, mas de forte apelo simbólico, são as brincadeiras das crianças youtubers, cujas bonecas moram em mansões, "precisam" usar roupas novas, moram em "mansões", banham-se em piscinas, relaxam em "jacuzzis e sonham em ir para "Orlando"[7].

Tais narrativas podem estar ou não centradas no anúncio e na promoção de um produto ou marca. Atendem, na verdade, a um objetivo mais vigoroso e complexo, o de promover de forma sutil e sistemática o consumismo como estilo de vida, a popularidade como prêmio imediato, a fama e o sucesso como utopia.

Introduz-se, assim, precocemente, nas culturas infantis, uma lógica excludente que celebra a fama e o sucesso como decorrências naturais da posse de determinados produtos e marcas, acessíveis a uns e negada a outros, reforçando no mundo infantil a ideologia que admite, de forma a-problemática, que alguns nasceram para ter e vencer e outros para não ter e perder, desprovidos que são de marcadores de distinção (BOURDIEU, 2008).

> Eu vou e faço uma mansão assim no Minercraft, aí eu fico cansado. Aí eu vou entro num jogo de tiro ou em algum simulador de carro (menino, escola particular, Brasília).

É essa mesma lógica excludente que circunscreve os cenários de vida das crianças e de muitos personagens em narrativas infantis aos *shoppings centers*, salões de beleza e outros espaços similares. Oferece-se o consumo em profusão, como postulado por Baudrillard (1991). Elas são convidadas a entrar simbolicamente no mundo "mágico" do consumo, sem que tenham as permissões econômicas necessárias para fazê-lo e, sobretudo, sem que tenham sido apresentadas a modelos de vida e de consumo sustentáveis, balizados por uma perspectiva holística do mundo e por lógicas de convívio social mais solidários e equânimes.

Reduzem-se, com isso, as possibilidades infinitas de descoberta do universo ao mundo do consumo e suas aparências, celebrando-se determinados padrões corporais à custa da desqualificação de outros corpos em suas materializações étnicas, religiosas, de gênero e orientação sexual.

> Porque são famosas, são bonitas, a gente quer ver os looks delas pra gente imitar. (menina, escola pública, Rio Branco).

7 Ver apenas a título ilustrativo o vídeo: Brincando de acampar com o Trailer Safari da Polly! Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MdZnraR4DsY Acesso em: 03 .05.2017.

> As pessoas que você vê...Às vezes elas fazem assim: pra não falar que é racista as propagandas, às vezes, eu acho isso, eles colocam vários brancos e, no final, no meio, eles colocam um negro, mas só tem uma cena...(menina, escola particular, Rio Branco)

Diante dessa celebração da exclusão prevalente de determinados grupos sociais na comunicação midiática, as crianças que sofrem com esse processo compartilham o que sentem, revelando suas dores e inquietudes, manifestando o modo cruel como tais narrativas afetam a sua autoestima e seu bem-estar.

> A minha amiga tem o *Just Dance* 2015 e eu queria muito porque tem músicas novas e ela disse assim 'olha só, eu tenho e tu não tem' e ficou rindo e eu querendo esganar. (menina, escola particular, Porto Alegre).
> Ela tem um negócio e toda hora ela fica humilhando você porque ela tem aquilo. (menina, escola pública, Brasília).
> Ele chega e fala assim: "Vamos sair daqui porque esse moleque não tem esses negócios assim".
> Moderador (a): E como você se sente?
> Excluído. (menino)
> Abandonado. (menino)

Pelos depoimentos das crianças ouvidas nos Grupos Focais, a impossibilidade de possuir um produto que é objeto de desejo e cuja posse é real para os amigos, provoca sentimentos de chateação, raiva, inveja e até de inferioridade. Alguns comentaram ter tido vontade de ter atitudes extremas como roubar o colega ou quebrar a televisão que anuncia o produto desejado que o amigo tem. Tais sensações são evidencias do "nível de pressão a que essas crianças estão submetidas e do quanto o discurso desleal que associa posse e pertencimento é cruel em relação a elas" (SAMPAIO; CAVALCANTE, p, 159, 2016), afetando sua autoestima e comprometendo seu bem-estar e sua formação cidadã

Esses foram apenas alguns dos muitos relatos colhidos na pesquisa sobre o modo como as crianças brasileiras se relacionam com as narrativas mercadológicas em relação aos padrões corporais exibidos e à celebração da posse de produtos e marcas como fator de distinção social. A questão da exclusão social na sociedade brasileira não é propriamente uma novidade, a desigualdade social e a ausência de condições de acesso equânimes aos bens materiais faz parte da história do nosso povo[8]. A novidade está no modo intenso e

8 O período de implementação das políticas sociais dos governos dos presidentes eleitos Lula da Silva e Dilma Roussef ampliaram as oportunidades de consumo dos setores populares. A ruptura institucinal promovida por setores conservadores no país ,em abril de 2016, interrompeu este projeto de caráter mais inclusivo.

disseminado com que a celebração da ostentação dos corpos, marcas e objetos vem se tornando presente no mundo infantil.

Mediação escolar: quando a escola pode fazer a diferença

O espaço escolar tem sido apontado por pesquisas nacionais e internacionais como sendo propício para ações de *medialiteracy*, na perspectiva de desenvolver com as crianças e jovens competências midiáticas para lidar com as linguagens, os conteúdos e as estéticas das mídias; "interagir de modo crítico com mensagens produzidas pelos demais, e também sendo capaz de produzir e divulgar as suas próprias mensagens" (FERRÉS e PISCITELLI, p. 06, 2015).

Embora o foco da pesquisa *Publicidade infantil em tempos de convergência* (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2016) tenha sido a mediação parental entendida como sendo "diversas práticas pelas quais os pais, a partir de seus valores e crenças, tentam gerir e regulamentar experiências de seus filhos com a mídia" (LIVINGSTONE et al, p.7, 2015), tratamos neste *artigo*, como já comentado, de *mediação escolar* como estratégia para se problematizar o discurso mercadológico que enfatiza certos padrões corporais e supervaloriza a posse de produtos e marcas.

Nesse contexto, a escola tem sido muito mais um espaço que o mercado tem utilizado para suas investidas de aproximação com o universo infantil do que de reflexão crítica sobre a comunicação mercadológica, como identificado pela pesquisa.

> Teve um da alimentação no meu colégio. Só que aí teve um que eu estudava na Ceilândia, que a gente foi para um passeio na Caixa, uma natação que ia ter de pessoas é... Especiais, né? Aí, a gente ganhou uma blusa, um monte de coisa lá. Tinha comida de graça, um montão. (menina, escola pública, Brasília).
>
> No colégio, já tem aquelas, assim, do caipira mais bonito e coisa assim; a gente sempre ganha um cartão de qualquer loja pra comprar roupas. (menina, escola particular, Porto Alegre).

Entre os 10 Grupos Focais realizados, apenas um fez referência a ter tratado sobre o tema na sala de aula, revelando o quanto a reflexão acerca da comunicação mercadológica e suas implicações na formação de nossas crianças ainda está, muitas vezes, ainda ausente do cotidiano escolar, estando, de modo contraditório, intensamente presente em suas vidas.

> A minha professora até deu uma palavra sobre isso aí que tem uma lei que ainda tá no senado aí para aprovar que é para proibir comercial. (menino, escola particular, Rio Branco).

Pelos depoimentos dos participantes dos Grupos Focais, a impossibilidade de possuir determinado produto que as crianças desejam e que os amigos têm, provoca sentimentos de chateação, raiva, inveja e até de inferioridade. Alguns comentaram ter tido vontade de ter atitudes extremadas como roubar o amigo ou quebrar a televisão que exibe o produto que o amigo tem. Tais sensações são "reveladoras do nível de pressão a que essas crianças estão submetidas e do quanto o discurso desleal que associa posse e pertencimento é cruel em relação a elas" (SAMPAIO; CAVALCANTE, p, 159, 2016), afetando sua autoestima e comprometendo sua formação cidadã.

Como preconiza a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança e o adolescente têm direito à proteção integral. Tendo em vista esse enquadre e os achados da pesquisa, o relatório final da investigação indicou um conjunto de recomendações relativas às políticas públicas de promoção, defesa e fiscalização da comunicação mercadológica, compartilhando responsabilidades entre os vários entes públicos e privados com atuação relevante neste contexto, a saber: Estado, anunciantes, publicitários, pais, professores, provedores de internet, pesquisadores e as próprias crianças.

Recomendamos, por exemplo, que o Estado atue no sentindo de promover políticas públicas no âmbito escolar nas quais "se ofereça às crianças a oportunidade de leitura crítica da mídia, em particular da comunicação mercadológica, e a produção de conteúdos audiovisuais comprometidos com os direitos humanos". (IDEM, p.233). No atual quadro de ruptura institucional do país, dificilmente haverá avanços nessa direção, visto que o governo ilegítimo que assumiu o país não tem compromisso com a democracia e vem sendo denunciado pelo agravamento da violência no campo, por desrespeitar direitos trabalhistas e previdenciários dos cidadãos brasileiros, entre outros retrocessos, para não mencionar as práticas ilícitas amplamente divulgadas nas quais têm se envolvido. Este, contudo, já é um assunto para uma outra reflexão.

No que concerne à atuação de pais e professores, a pesquisa assinalou que eles deveriam atuar na problematização dos "padrões difundidos nos conteúdos comunicacionais e que venham a desqualificar a imagem, religião, gênero, etnia, cor ou orientação sexual de indivíduos e/ou grupos sociais" (IBIDEM, p.237). Tal problematização deve ter, como horizonte de sentido, o propósito de promover o exercício da cidadania online e pautar-se pela defesa dos direitos humanos e a promoção de uma cultura de paz.

Nessa linha, é fundamental que a escola assuma seu lugar na formação de crianças e adolescentes, enfrentando o debate acerca dos aspectos culturais e éticos da comunicação mercadológica e fortalecendo a autonomia de meninos e meninas na busca que todos devemos empreender por um consumo sustentável e pela ampliação de nossos repertórios culturais, crescentemente aprisionados em narrativas celebratórias do consumo, como se este pudesse e devesse ser o horizonte de sentido que nos define.

Ressaltamos, finalmente, em razão da nossa implicação com este processo, que cabe aos pesquisadores a responsabilidade de pautar no ambiente universitário a discussão sobre a relação das crianças com as mídias, especialmente a comunicação mercadológica.

Espera-se que essas recomendações, assim como outras tantas inseridas na publicação supracitada, sejam postas em prática de modo a garantir às crianças e adolescentes brasileiras o direito a vivências de comunicação cidadã.

Considerações finais

Diante de um contexto em que a disseminação crescente de dispositivos comunicacionais, se associa à onipresença da comunicação mercadológica na vida das crianças, além da atenção às politicas regulatórias de proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes na internet, é fundamental que a escola assuma um papel destacado na mediação dos apelos constantes de consumo dirigidos à criança. Neste cenário, é fundamental que ela problematize - de forma sistemática - com as crianças, a comunicação mercadológica, suas estratégias persuasivas, em particular, as mensagens de consumo dissimuladas nas narrativas de entretenimento, assim como os valores e as simbologias celebradas nessas narrativas.

Para tanto, a mediação deve ter como esteio uma postura de diálogo com a criança que a leve a sério e tenha, por isso mesmo, em relação a ela uma escuta sensível. Para tanto, é necessário superar as posturas adultocêntricas, pautadas numa lógica autoritária - em que apenas um dos polos da relação é reconhecido como detentor de saber. Ao desenvolver esta escuta sensível, talvez nos tornemos capazes de colaborar, efetivamente com a proteção e a promoção da autonomia das crianças, fortalecendo a sua capacidade de realizar escolhas qualificadas e fundamentadas, condição imprescindível para o exercício da cidadania nos espaços *online* e *offline*.

Referências bibliográficas

BAUDRILLARD, J. (1991). **A sociedade de consumo**. Lisboa, Edições 70.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, v. 9, n. 1, 2015. Disponível em: <https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G., DREIER, M., CHAUDRON, S. and LAGAE, K. **How parents of young children manage digital devices at home**: The role of income, education and parental style. London: EU Kids Online, LSE, 2015.

SAMPAIO, I. S. V.; CAVALCANTE, A.P. P. **Publicidade Infantil em Tempos de Convergência**. Relatório de Pesquisa. Disponível em: <http://www.defesadoconsumidor.gov.br/images/manuais/publicidade_infantil.pdf >. Acesso em 20 de julho de 2016.

A Infância como Produtora de Audiovisual: Conexões Educomunicativas Internacionais

PROFA. DRA. ARIANE PORTO COSTA RIMOLI

O BEM-TE-VI (BTV) é um projeto de Educomunicação que tem como objetivo maior a criação de sentidos dentro dos processos educacionais – formais e não formais - tendo como parâmetros fundamentais a transdisciplinaridade e a interculturalidade. A Metodologia BTV é baseada na utilização da produção audiovisual, transformadora e capaz de ensejar protagonismos por meio do diálogo, da mobilidade e alternância de papéis entre Educador e Educando – centro do processo de compreensão. Isso porque o 'aprender' nem sempre vem significando 'compreender', e é isso que busca o BTV – a compreensão, de forma coletiva e colaborativa.

Concebidas em 2005, as oficinas de animação, ficção e documentário do Projeto BTV vêm sendo desenvolvidas junto a crianças e jovens (5 a 18 anos) com os objetivos de contribuir para a alfabetização audiovisual, promover a diversidade cultural, criar diálogos entre grupos diferenciados, formar espectadores críticos, desenvolvendo as capacidades de comunicação, expressão e criação. O projeto prevê também a formação de agentes comunitários e educadores para a utilização do audiovisual com crianças e adolescentes.

Desde sua implantação o BTV vem sendo desenvolvido em diversos pontos do Brasil e de outros países, tendo sido produzido um vasto e diversificado material. A análise do uso do audiovisual como instrumento de integração, aprendizagem, comunicação e expressão

através do desenvolvimento do Projeto BTV, corrobora a hipótese de que as tecnologias digitais são subutilizadas no ambiente da escola formal, sendo ainda alvo de preconceitos que impedem sua utilização em processos educativos. O audiovisual permite a comunicação entre grupos diferenciados e esse diálogo é fundamental para a reflexão e transformação de realidades; o audiovisual é um instrumento de percepção do mundo, reflexão, comunicação e transformação que deve ser incorporado às estruturas formais de ensino.

A proposta do Projeto BTV é ser um espaço onde as crianças e jovens se tornam protagonistas da construção de sua identidade e de seu desenvolvimento cultural, mediante o conhecimento e a apropriação, não só da linguagem audiovisual, mas também das novas tecnologias da informação e comunicação.

Redes conectadas

O projeto Bem-te-vi nasceu de uma ideia de democratização das tecnologias digitais que levasse à compreensão das realidades e anseios de crianças e adolescentes, através da produção audiovisual. Essa democratização só seria possível se, além de "vozes", fossem criados "ouvidos". A comunidade precisa se expressar, mas é fundamental que suas vozes sejam ouvidas, que o diálogo de fato se estabeleça. Propondo estabelecer diálogos entre setores do movimento social (associação de moradores, movimentos culturais e étnicos como quilombolas e indígenas), instituições de ensino (APAEs, escolas públicas e particulares, universidades) e voluntariado do setor filantrópico (hospitais e centros de recuperação) o Bem-te-vi estabeleceu interfaces entre os mesmos e diversas esferas do poder público. Porém, as diferenças culturais foram significativas para o desenvolvimento das abordagens e propostas, já que comunidades tradicionais como os índios e quilombolas trazem consigo uma herança cultural de mais de 500 anos de exploração e luta pela manutenção de suas identidades. E não só as comunidades tradicionais, mas também os produtores culturais da periferia trazem essa herança, que não pode ser apagada em curto prazo. Essas questões igualmente aparecem dentro da própria cultura acadêmica em seu processo (também relativamente novo) de considerar outras formas de saber e se relacionar com grupos que se encontram "fora dos muros" das universidades.

Nesse sentido, o Bem-te-vi se colocou desafios, buscando articular grupos nas bases utilizadas pelos movimentos sociais, desenvolvendo metodologias de ensino/aprendizagem a *posteriori* e buscando diálogos com segmentos da produção audiovisual e empresas de comunicação. Essas articulações, contudo, são complexas, já que cada setor participante possui uma lógica e organização próprias e o diálogo necessita ser estabelecido incorporando as diferenças. O Bem-te-vi pode, então, ser inserido no processo de luta pela democratiza-

ção dos meios de comunicação, a partir do acesso à produção e circulação de mensagens e informações por grupos diversos e diferenciados. Contudo, diferentemente dos processos de comunicação nos movimentos populares que tiveram seu auge a partir dos anos 1970, o Bem-te-vi tem como público-alvo a criança e o adolescente, através dos quais o diálogo com os outros membros das comunidades é estabelecido.

Essa dinâmica é baseada em alguns parâmetros: qualquer transformação na sociedade deve incluir as novas gerações; crianças e adolescentes possuem um fascínio e facilidade para a utilização de tecnologias digitais; o processo de ensino/aprendizagem deve ser dialógico e reconhecer o potencial criativo e o conhecimento das crianças e adolescentes; o audiovisual permite a comunicação entre grupos diferenciados e esse diálogo é fundamental para a reflexão e transformação de realidades; o audiovisual é um instrumento de percepção do mundo, reflexão, comunicação e transformação que deve ser incorporado às estruturas formais de ensino. A incorporação do audiovisual à estrutura do ensino formal talvez seja o ponto mais complexo de ser colocado em prática, já que depende de alterações que rompam preconceitos há muito arraigados. Como bem colocou Marília Franco,

> "havia esse grande paradoxo: enquanto o mundo acadêmico encarava a televisão como uma das estratégias da ditadura para dominação – uma espécie de circo moderno servido como a sobremesa do pão do povo –, a ECA não parava de formar profissionais para atuar e se destacar na consolidação da primeira e verdadeira indústria cultural de nosso País. O resultado foi que, enquanto em diversos cursos da Escola, como Teatro e Cinema, Jornalismo e Biblioteconomia, desenvolviam-se profundos estudos e práticas pedagógicas, no tocante à televisão, faziam-se apenas leituras críticas, condenando a TV e relegando-a a uma visão técnica e empírica. Nem sequer como curiosidade a universidade acompanhou, histórica e reflexivamente, o desenvolvimento dessa mídia que consolidou a produção de bens imateriais da melhor qualidade técnica e estética do País"[1].

Mas os preconceitos são das mais variadas formas e origens, sendo a estrutura formal de ensino igualmente alvo de preconceitos pela mídia e seus produtores de conteúdos infanto-juvenis. Diálogo difícil. Contudo, se observarmos a postura das crianças e adolescentes perante a questão, talvez percebamos que a separação entre a "escola e a vida" não

1 FRANCO, Marília, 2006, pag 257

existe de fato. Se o audiovisual e as mídias podem ser aliados da educação, se as tecnologias digitais popularizaram a produção e difusão de imagens, e as escolas, especialmente a partir dos anos 90, vêm sendo equipadas com vídeos, DVDs e espaços aptos à projeção, porque as barreiras persistem?

Para Costa (2005) a resistência de professores e alunos se deve, além dos motivos expostos ao longo desta e de outras pesquisas, às dificuldades de infraestrutura e ao despreparo dos docentes para um bom desempenho pedagógico. Nesse sentido, relaciona recomendações que vão desde condições técnicas adequadas até o preparo e postura do educador. Porém, a alteração mais significativa proposta pela autora para romper as barreiras, seria tratar a educação como uma comunicação

> "com a qual as pessoas possam ser inteiras, espontâneas e transparentes. Na qual a cultura do dia-a-dia, a bagagem cultural do aluno e as linguagens nas quais se expressa sejam reconhecidas e valorizadas. Um espaço de comunicação em que as diferenças se amenizem aproximando o erudito do popular, o tradicional do novo, o professor do aluno. Um lugar de convergências em que as mais diferentes linguagens possam se integrar umas às outras, transformando os textos numa malha de múltiplas camadas plenas de significados, cuja harmonia revele a grande aventura do conhecimento"[2].

Bem-te-vi, o filme

Sendo a cultura a base de formação e transformação social e a comunicação instrumento de materialização do pensamento em signos transmitidos e reinterpretados, não é possível pensar nenhuma relação humana – especialmente processos educativos – sem elas. Nesse sentido, utilizamos a cultura enquanto base/ matéria prima/ conteúdo e a comunicação audiovisual enquanto instrumento/ veículo/ meio para verificar a possibilidade de construção de uma unidade a partir da diversidade de visões de mundo de crianças e adolescentes que, cotidianamente, não encontram canais de comunicação entre si e/ou com o mundo.

A diversidade de temáticas abordadas e discursos produzidos pelas crianças e adolescentes ao longo das atividades do projeto Bem-te-vi gerou uma polifonia que revelou as necessidades reprimidas de expressar realidades e aspirações. Desse "caldo" de ideias, palavras, imagens, surgiu a pergunta: seria possível criar um discurso coletivo mantendo as

2 COSTA, Cristina, 2005

individualidades de cada grupo? Nasceu assim a proposta de produzir um longa-metragem a partir de vários curtas-metragens produzidos pelas crianças com o mesmo tema: "Bem-te-vi, o Filme – O Mundo que eu quero". O primeiro desafio foi colocar crianças de realidades socioculturais diferentes em contato, estabelecendo parcerias e diálogos capazes de romper barreiras: econômicas, culturais, sociais, geográficas e linguísticas. A esse grupo – formado por verdadeiras "crianças sem fronteiras" – foi colocado o desafio criar uma história a partir de várias histórias, encontrando a unidade na diversidade. A base do processo de produção do longa-metragem "Bem-Te-Vi, O Filme" - que está em fase de finalização - é a integração entre culturas diferenciadas, sendo os diálogos construídos a partir das relações interculturais entre crianças e adolescentes. A motivação, cremos, é suficientemente forte: todos dividem a mesma casa – o Planeta Terra.

Proposta técnica e artística

"Bem-te-vi, o Filme" é um longa-metragem (duração de 90 minutos) formado de vários curtas integrados, mesclando técnicas de animação e documentário. Para construí-lo, foram realizadas oficinas de animação com grupos de crianças do Brasil, Angola, Gana, Espanha, Inglaterra, Bulgária, Japão, Nepal e Nova Caledônia, que tiveram como meta criar roteiros e realizar animações com o tema "O Mundo que eu quero". Paralelamente ao desenvolvimento das oficinas de criação da animação, foram realizados documentários com as crianças, onde elas mostraram o seu mundo real e as relações que estabelecem com ele: "O Mundo que temos e o Mundo que queremos". Para representar o *mundo ideal* as crianças usaram a animação e para representar o *mundo real*, o documentário. Cada grupo de crianças de cada país utilizou uma técnica de animação, visando dar maior dinamismo e diversidade à linguagem: *stop motion* (massinha, areia, barbante, recorte), *pixilation*, desenho, além de ficção. As oficinas internacionais do Bem-te-vi, o Filme tiveram início em 2010 e uma estratégia que se revelou extremamente rica e transformadora foram as videoconferências realizadas por Skype, que superaram fronteiras e estabeleceram diálogos multilíngues e interculturais transformadores.

Procedimentos Educomunicativos – Metodologia BTV

Para a realização do filme as crianças criaram livremente suas histórias, personagens e temas. Ao final, elegeram em conjunto qual seria transformada na animação. Para a realização do documental foram registradas as etapas da oficina, privilegiando o processo de criação. Outro aspecto da metodologia que se revelou extremamente importante foi o contato entre os grupos participantes. Através de videoconferências e redes de relacionamento,

as crianças se conheceram e puderam trocar ideias e impressões sobre o trabalho do qual são coautoras. Porém, o grande desafio foi a inclusão no BTV de crianças cegas e com baixa visão. Através de uma parceria com a Fundação Dorina Nowill, foi desenvolvida uma metodologia de ensino/aprendizado de audiovisual para deficientes visuais. Igualmente desafiador foi colocar as crianças em contato, deixando que os diálogos se estabelecem por conta delas mesmas, a curiosidade e interesse superando as dificuldades de comunicação em línguas distintas. Este processo foi acompanhado e consta dos desdobramentos da pesquisa, abrindo novas metodologias para o relacionamento e construção de diálogos e narrativas educomunicativas multilinguista e intercultural.

Participantes

As oficinas do "Bem-Te-Vi, O Filme" foram realizadas com os seguintes grupos:

1. **APAE Mundo Feliz (São Sebastião – SP)**: Escola especializada que atende aproximadamente 130 crianças, adolescentes e jovens portadores de necessidades especiais e deficiências mentais e físicas. Participaram 16 jovens entre 17 e 28 anos.
2. **Centro Infantil Boldrini (Campinas – SP)**: Centro de diagnóstico, tratamento e pesquisa do câncer e doenças hematológicas, que atende mais de cinco mil crianças e adolescentes. Participaram 10 crianças entre 7 e 12 anos.
3. **Aldeia Indígena Guarani Tekoa Pyau (Jaraguá – SP)**: Esta aldeia é constituída por 40 famílias e representada pela Associação Amba Wera. Na "oca-escola", a Ceci, são atendidas crianças de 3 a 11 anos. Participaram 15 crianças e adolescentes.
4. **Quilombo de Brotas (Itatiba –SP)**: Primeiro quilombo urbano oficialmente reconhecido no Brasil. Na comunidade vivem hoje 32 famílias. Participaram duas turmas, com uma média de 15 alunos em cada uma.
5. **Escola Curumim (Campinas – SP)**: Escola particular de ensino infantil e fundamental, que segue a Pedagogia Freinet e desenvolve estudos no pensamento de Piaget, Vygotsky, Bruno Bettelheim e Paulo Freire. Participaram 25 alunos entre 8 e 12 anos.
6. **Fundação Dorina Nowill (São Paulo - SP)**:Fundação que se dedica à inclusão social das pessoas com deficiência visual por meio da produção e distribuição gratuita de livros em Braille para mais de 1.400 organizações de todo o Brasil. Participaram seis alunos entre 6 e 11 anos.

7. **ADERES (Granada - Espanha)**: Associação para o Desenvolvimento de Relações Sociais, que atende crianças e jovens com diferentes dificuldades de relacionamento. Participaram oito crianças com idades entre 9 e 14 anos.
8. **Breentwood Ursuline Convent High School (Essex – Inglaterra)**: Escola pública, católica, para meninas com idade entre 11 a 18 anos. Participaram cinco grupos de alunas, com uma média de 30 alunas por grupo, com idades entre 12 e13 anos.
9. **Escola Salesiana Dom Bosco (Luanda–Angola)**:Atende aproximadamente 5.000 alunos em três turnos e está localizada no Bairro Lixeira, a maior favela de Luanda. Participaram duas turmas, com uma média de 25 alunos em cada– uma com alunos entre 9 e 14 anos e outra com jovens entre 16 e 20 anos em formação para professores.
10. **Playing for Change Bizung School (Gana - Tamale)**: Participaram da oficina 35 crianças e jovens de nível sócio econômico extremamente baixo, com idades entre 9 e 17 anos da cidade de Tamale, na escola de música da Playing for Change.
11. **Favela da Vila Prudente (São Paulo – SP)**: A oficina da Vila Prudente foi realizada apenas parcialmente. Destinada a adolescentes de uma área de baixa renda e alto índice de vulnerabilidade, as aulas foram realizadas no Salão do Povo. Participaram ao todo 13 adolescentes.
12. **Shiroka Luka Summer Theater Academy (Shiroka Luka –Bulgária)**: Através de parceria com a Artists for Children Academy, foi realizado uma oficina para 30 jovens órfãos de abrigos da Bulgária. Esses jovens são de áreas de risco em breve deverão deixar os abrigos porque atingirão a maioridade.
13. **Escola bilingue (Tokio – Japão)**:Através de parceria com a Tupiniquim Entertainment, foi realizada uma oficina para 20 alunos bilingues com idades entre 8 e 12 anos.
14. **Mitrata Nepal Foundation (Mitrata-Nepal)e Tintale Village (Katmandu-Nepal)**: Abrigo e orfanato que, em parceria com a Playing for Change Foundation, atende 50 crianças. Participaram 25 alunos das oficinas.
15. **Tribo Kanak (Noumea - Nova Caledônia)**: Durante o Festival da Cultura Kanak, em Noumea, foi realizada oficina com 25 crianças e jovens aborígenes, com idades entre 6 e 18 anos.

Viabilização e parcerias

Para viabilizar o projeto do filme de longa-metragem, recorremos a uma das leis de incentivo disponíveis aos produtores independentes do Estado de São Paulo, criada em 2005: o Programa de Ação Cultural (PROAC), que prevê a captação de recursos para a produção artística e cultural junto às empresas, através da renúncia de ICMS. Após dois anos de tentativas, foi realizada em 2010 a captação para a realização parcial do projeto.

As oficinas internacionais foram realizadas através de parcerias estabelecidas com os Salesianos em Angola (Escola Dom Bosco), com a ONG ADERES em Granada, com a Royal Opera House, Creative Partnerships e Arts Council Englandna Espanha e na Inglaterra, com a Playing for Change Fundation em Gana e no Nepal, com a Tupiniquim Entertainment no Japão, com a comunidade aborígena Kanak na Nova Caledônia e com a Artists for Children na Bulgária

O Bem-te-vi é um processo educomunicativo onde a infância é a produtora do audiovisual, que cria conexões globais em rede. E é justamente esse diálogo imagético, simbólico, permeado de realidades e alegorias que é capaz não só de promover um encontro entre distantes e distintos, mas também de revelar anseios. E é assim que se dá a produção do conhecimento na metodologia Bem-te-vi – a transformação da informação em conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro.

Esse processo traz em sua espinha dorsal relações baseadas no multilinguismo e interculturalidade para a construção de um projeto coletivo, que deve gerar diálogos e parcerias que superem a desigualdade e mantenham a diversidade.

O multilinguismo desempenha uma função estrutural e estratégica na metodologia Bem-te-vi, pois o que se busca não é apenas a co existencia de linguas distintas nem a possibilidade de diálogo entre elas, mas sim a construção de um diálogo intercultural, que tem como base a interação entre grupos de forma horizontal, respeitosa e sinergética, facilitando a integração, a convivência e a alteridade..

Diálogos multilingues e interculturais como os promovidos pelo Bem-te-vi podem também gerar indicadores capazes de colaborar na reflexão sobre esse momento de transformação sócio cultural pelo qual passa o país e o mundo. No grande ninho do Bem-te-vi, os protagonistas são as crianças dessa nova geração, nascidas sob o signo da linguagem audiovisual, da comunicação virtual, da informação globalizada, onde a construção da cidadania pode ser realizada através do tripé educação, comunicação e interculturalismo. Essas crianças trazem latentes o potencial e o desafio de criar um mundo diferenciado e - porque não acreditar – um mundo melhor.

Referências

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Marília. Uma educadora, diretora, produtora audiovisual em sua experiência na TV universitária. In **Comunicação e Educação**. Ano XI. Número 2. Maio/agosto de 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. **O campo da Educomunicação e suas áreas de intervenção**. São Paulo: EducomTV, 2002.

A AUTORA

ARIANE PORTO COSTA RIMOLI - Graduação e Licenciatura em Ciências Sociais pela Unicamp, Mestre e Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-Doutora em Comunicações e Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA-UNICAMP), Membro do Centro de Estudos de Pragmatismo.

Literacia Digital: Crianças, Riscos e Oportunidades na Internet

THINAYNA MÁXIMO
INÊS VITORINO

Introdução

Este artigo apresenta de forma abreviada alguns achados da pesquisa TIC *Kids Online* Brasil--Portugal[1], tendo como foco alguns resultados desta investigação, desenvolvida na cidade de Fortaleza de 2014 a 2015. A investigação, em sintonia com referenciais teórico-metodológicos das pesquisas *EU Kids Online* (LIVINGSTONE et al., 2011) e *Net Children Go Mobile* (MASCHERONI; CUMAN; 2014), assumiu o objetivo de investigar as relações de crianças com as mídias digitais, em especial, suas oportunidades e riscos (HASEBRINK et al., 2009).

Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa em foco ouviu crianças de 11 a 12 anos de escolas públicas e privadas da capital cearense, reunidas em 4 Grupos Focais, 2 com meninas e 2 com meninos. A proposta deste artigo é a de problematizar as leituras dessas crianças sobre as oportunidades e os riscos de suas comunicações *online*, com ênfase sobre o modo como lidam com as questões da publicidade e/ou da privacidade de conteúdos na rede. A ideia é a de propor caminhos para que pais e educadores possam promover a literacia e o uso seguro da internet, potencializando, assim, as oportunidades identificadas e evitando que os riscos se configurem em danos.

1 A pesquisa obteve o financiamento por meio do Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 43/2013 e do Edital Nº 05/2013 da FUNCAP, sendo coordenado pelas pesquisadoras Inês Vitorino (Universidade Federal do Ceará) e Cristina Ponte (Universidade Nova de Lisboa).

De modo a traçar um panorama mais amplo desta questão no contexto brasileiro, consideramos também dados quantitativos produzidos pelo Centro Regional de Estudos para o desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC. Br).

Oportunidades, riscos e danos sob uma ótica infantil

No que diz respeito à compreensão de riscos e oportunidades no contexto digital, nosso estudo seguiu o enquadramento teórico-metodológico do *EU Kids Online* (LIVINGSTONE et al., 2011), considerando ainda outros estudos internacionais, como o *Net Children Go Mobile* (MASCHERONI; CUMAN, 2014).

Nessas pesquisas, foram destacadas como oportunidades: as aprendizagens educacionais e o *letramento* digital, a participação e o envolvimento cívico, a criatividade e a auto-expressão e o fortalecimento de relações sociais e identitárias. Os estudos identificaram como riscos proeminentes os seguintes: riscos sexuais (pornografia, *sexting*), riscos de contatos com pessoas desconhecidas, *ciberbullying*, exposição e abuso de informação pessoal. Além desses, foram identificados os riscos comerciais, a violência e a agressividade e o contato com valores negativos (HASEBRINK et al., 2009).

As indicações acima não assumem a pretensão de serem exaustivas, sinalizando evidências de uma agenda pública europeia, que guarda elementos comuns e singulares em relação aos contextos de outras regiões e culturas, como é o caso da América Latina e do Brasil. Os resultados a seguir apresentados foram construídos, portanto, no diálogo com as referências desses estudos e no olhar atento aos dizeres de nossas crianças e do seu contexto.

Dentre as possibilidades comunicacionais associadas ao uso das redes sociais e que podem ser vistas como vinculadas ao processo de publicização de conteúdos pessoais, algumas crianças participantes da pesquisa destacaram como *oportunidades*: (i) ter contato com amigos e familiares distantes; (ii) conhecer novas pessoas; e (iii) acompanhar o que acontece na vida dos amigos, mediante troca de informação e observação de suas postagens. Depreende-se de suas falas, portanto, que a exposição de informações pessoais na internet é compreendida e valorizada por vários deles como uma *oportunidade* de constituir e/ou manter laços de amizade.

> Raiane[2]: Conversar com amigos (Escola Pública)
> Joaquina: Amigos e alguém que está longe [...] Olhando o face, vendo as fotos dos amigos. (Escola pública)

2 Os nomes verdadeiros das crianças que participaram da pesquisa foram preservados, os utilizados no texto são fictícios.

> Yohana: Porém teve um pequeno caso que ocorreu comigo mesmo. Eu conheci um menino e uma menina virtuais, eles eram irmãos e ai numa página eles acabaram falando e tal, ai a gente acabou falando e aceitando eles como amigo. (Escola particular).

As novas possibilidades de interação e comunicação à distância foram bastante destacadas pelas crianças nos Grupos Focais, em sintonia com os resultados de pesquisa TIC *Kids Online* 2014 (CGI, 2015), na qual 52% delas na faixa de 11 a 12 anos reconheceu ter usado mensagens instantâneas para conversar com amigos.

Essas conversas podem seguir uma lógica associada à busca do reconhecimento público - em redes como o *Facebook*, nas quais alcançar um elevado número de curtidas nas postagens e até mesmo construir estratégias para alcançá-las foi citado como prática comum valorizada pelo grupo - ou da privacidade - em que podem interagir mais livremente com os amigos seletos, longe dos olhares curiosos de pais, professores, conhecidos ou até mesmo dos pares não autorizados. Afinal, o privado diz respeito ao "é só meu" e/ou "só da gente":

> Yohana: às vezes a gente quer ficar só pra gente, é privacidade.
> Rodrigo: É só meu. [sobre o celular]. (Escola particular)
> André: Principalmente o *Whatsapp*. (Escola particular)
> Paulo: Porque tem coisa.. (Escola particular)
> Mateus: O *Whatsapp* ninguém pode ver não que dá confusão. (Escola particular)

Além de usar aplicativos de mensagens instantâneas para manter contato com os amigos, as crianças acessam sites de redes sociais. De acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* 2014, 68% das crianças entre 11 e 12 anos possuem perfil em sites de redes sociais. Dados comparativos entre Brasil e outros sete países europeus (SOZIO et al, 2015), sobre os usos de internet por crianças e adolescentes, revelam ainda que as crianças brasileiras são as que entram mais novas nas redes sociais, e que grande parte delas valoriza ter muitos contatos em seus perfis. No Brasil, mais da metade das crianças (54%) afirma ter mais de 100 contatos em seu principal perfil e 26% afirmou ter mais que 300 contatos. O país fica atrás apenas da Romênia, onde 64% das crianças afirma ter mais de 100 contatos e 38% mais de 300.

Recuero (2009), ao se referir ao *Facebook* - um exemplo do modo como algumas dessas redes funcionam - chama atenção para o fato de que esta rede social tende a ser considerada privada pelos usuários, já que supostamente apenas aqueles que fazem parte da

mesma rede de relacionamento teriam acesso ao perfil um do outro. No entanto, como consta nas orientações de privacidade da página[3], há a possibilidade de pessoas fora da rede de contatos do usuário terem acesso ao seu conteúdo, como, por exemplo, por meio de marcações em publicações[4].

Levando em consideração a questão dos critérios de escolha de amigos que podem ter acesso às suas informações pessoais, a pesquisa constatou que, de modo prevalente, as crianças afirmaram aceitar em suas redes sociais apenas amigos pré-existentes ao contato nas redes ou pessoas conhecidas do seu círculo de convivência da família, escola, entre outros grupos primários. Apenas um menino, estudante de escola pública, afirmou aceitar em suas redes sociais *todas* as solicitações de amizade que apareciam, independente de conhecer ou não a pessoa.

As crianças ouvidas também mencionaram algumas *estratégias* usuais de checagem de informação, usadas para conferir se as pessoas que haviam solicitado amizade nas redes sociais eram realmente conhecidas delas. As mais citadas foram: ver o perfil, checar as fotos e/ou perguntar, via contato *on-line*, se eles se conheciam. As estratégias mencionadas vêm sendo usadas pelas crianças para evitar o contato com estranhos e o acesso de desconhecidos aos seus dados pessoais. A postura revela, por um lado, que as crianças ouvidas estão atentas aos contatos com desconhecidos, mas por outro, chamam a atenção para algum nível de vulnerabilidade da estratégia utilizada, já que a checagem *on-line per si* pode não assegurar a segurança pretendida, uma questão a ser enfrentada em processos de literacia digital.

Uma informação importante que costuma ser divulgada nas redes sociais, relacionada diretamente com a questão da privacidade, é o local onde o usuário se encontra, ou seja, a sua localização ou *check-in*[5]. Quando as crianças foram questionadas se publicavam ou não sua localização nas redes sociais, apenas meninas, estudantes de escola particular e pública, afirmaram fazer uso dessa ferramenta, revelando, contudo, certo receio no seu uso.

3 https://pt-br.facebook.com/help/167941163265974

4 Ao realizar marcações do perfil do usuário em publicações nas redes sociais, o conteúdo (a foto ou publicação) poderá ser compartilhado com a pessoa marcada e os amigos dela. Isso significa que, mesmo que os amigos dela não façam parte do seu público, eles poderão visualizar a publicação. Fonte: https://pt-br.facebook.com/help/366702950069221/

5 Fazer *check-in* em uma rede social significa tornar pública para os usuários a sua localização geográfica. Pode ser feito por meio de ferramentas da própria rede social, como o *Facebook* e *Instagram*, ou por meio de aplicativos de geolocalização, como o *Foursquare*.

> Lara: Eu coloco, mas eu acho que é perigoso. No *facebook* eu não coloco. Só as vezes quando eu tô no *shopping* com minhas amigas assistindo um filme (Escola particular).

Apesar de publicar a localização na internet, Lara reconhece que pode haver algum perigo nessa prática. Além dela, outras crianças foram capazes de identificar o risco sob o argumento de que é uma atividade perigosa e que as deixam vulneráveis à ação de estranhos mal intencionados.

As imagens e os conteúdos audiovisuais representam também outro tipo de informação pessoal bastante divulgada nas redes sociais. A exposição de fotos das crianças está associada também a uma série de oportunidades e riscos. Como oportunidades foi possível identificar na fala das crianças a ação de compartilhar algumas experiências pessoais, como momentos de alegria com amigos e familiares, passeios e viagens realizadas, entre outros. Nesses casos, a referência a postagem de fotos e/ou vídeos ganhou destaque. Neste último caso, envolvendo conteúdos não autorais, assistir e/ou compartilhar vídeos com conteúdos educativos também foi citado:

> Madeleine: eu to viajando pra Jericoacoara ai eu tiro umas fotos lá com a minha família. (Escola particular)
> Rafael: Bater foto e curtir.. compartilhar momentos que a gente passou, a gente posta foto nossa e dos lugares que a gente passou. (Escola particular)
> Dimitri: Em vídeo aulas dá pra aprender mais (Escola pública)

Dentre os riscos, destacamos dois que foram citados pelas crianças pesquisadas: *sexting*[6] e *bullying*[7]. Muitas delas, inclusive, declararam ter tido alguma experiência com essas práticas, em especial, evidenciando algum nível de desconforto ou mesmo constrangimento vivenciado por conta da inserção de comentários negativos sobre suas fotos. Tanto meninos quanto meninas reconheceram já terem sido vítimas de *bullying*. Nesse caso o *bullying* não se configura mais como um risco, mas como um dano, já que as crianças já sofreram alguma agressão. Foram citadas insultos relacionadas ao gênero, à cor da pele, à etnia e à orientação sexual.

---

6 Amálgama de "sexo" e "mensagens de texto" tem sido definido como à troca de conteúdo sexual (texto, imagem, video) predominantemente por meio de telefones celulares. Fonte: http://www.safernet.org.br/site/prevencao/cartilha/safer-dicas/sexting

7 O termo *bullying* não possui tradução literal, mas deriva do termo *Bully*, em inglês, que pode ser traduzido para português como "valentão". A prática é definida como uma forma de agressão a que crianças e adolescentes são expostos. Fonte: http://netchildrengomobile.eu/reports/

> Guto: Muito comentário ruim, porque era palavrão. Um menino disse que eu era "viado" e eu tirei, aí pararam. Por isso não tiro mais foto. (Escola pública)
> Raiane: Às vezes quando tem foto de negro botam piada. Tipo: comendo banana, parece um macaco. (Escola pública)

Num dos relatos acima, a vivência de um constrangimento pela postagem de uma foto, uma prática corriqueira entre eles, revela como pode ser difícil e doloroso o processo de afirmação das identidades de gênero de meninos e meninas no contexto da rede. A "zoeira" reverbera nas "brincadeiras infantis", a disseminação *online* e *offline* de discursos conservadores no país, que questionam a diversidade de gênero, classificando-a como uma "ideologia" a ser combatida, pelo bem da "família". Esta visão se esteia, portanto, em elementos simbólicos do patriarcalismo, evidenciado, neste caso, no julgamento das crianças envolvidas de que a suposta identidade feminina do garoto lhes concederia uma espécie de passe para torná-lo alvo de chacota, algo que se torna tão doloroso ao ponto dele tomar a decisão de renunciar ao seu direito de postar suas fotos.

Em vários depoimentos acerca dos riscos da exposição de si, em particular, da exposição do próprio corpo, eles não remetem, muitas vezes, aos abusos que podem ser cometidos por algum estranho distante, mas ao sofrimento que pode ser provocado pelos amigos e conhecidos do círculo de amizades da criança. Aqui, o "amigo" faz suas críticas não apenas para 5 ou 6 colegas em um momento fugidio que, embora constrangedor, tem um caráter mais circunscrito. No contexto das mídias móveis e da conectividade, este tipo de "brincadeira" reverbera para todo o círculo de "amigos virtuais" da criança, lembrando que, no Brasil, eles costumam ser muitos. Pode-se ter aqui um corpo negado, desqualificado, "zoado" para mais de 300 pessoas em um clique.

Vale ressaltar, ainda sobre esse tópico, que as crianças reais, mestiças, descendentes da mistura étnica que constitui nossa formação não atende, com frequência, aos padrões de beleza hegemônicos, pautados na cor da pele branca e nos cabelos lisos celebrados na comunicação midiática. Em um país profundamente desigual, essas são características de beleza associadas a uma elite provinciana, que projeta sua visão colonizada em um sistema midiático de radiodifusão oligopolista, incapaz de reconhecer a beleza dessa mistura de cores, formas e ritmos que compõe a nossa gente.

No caso da exposição do corpo, outras diferenças com recorte de gênero também foram identificadas. Meninos e meninas se diferenciaram ao tratar de alguns riscos implicados nessa exposição de si por meio da postagem de fotos. Em suas falas restou evidente que

que os insultos direcionadas às meninas estão mais ligadas ao corpo e, em geral, isso as incomoda, ao ponto de relatarem, por exemplo, combinar previamente no *Whatsapp* uma postagem de foto que desejam fazer no *Facebook*, assegurando assim maior popularidade e menor rejeição.

> Clarissa: Ah, periguete, gorda, obesa, essas coisas. (Escola particular)

Os meninos revelaram estarem também susceptíveis aos xingamentos sobre a exposição de seus corpos na rede e alguns mencionaram já ter sido vítimas de outros tipos de xingamentos, associados ao domínio intelectual e relativo à orientação sexual. Diferentes delas, alguns meninos mencionaram não se importar quando os insultos se detiveram em aspectos corporais:

> André: Quando me chamam de alguma coisa eu nem ligo. A única coisa que chama a gente é de nerd, coisa assim. (Escola particular).
> Rafael: É assim, um bate uma foto e coloca la ai os outros comentam "que bicho feio". Ai começa a briga. Mas no outro dia tá todo mundo desculpado. (Escola particular)

A exposição de fotos que mostram mais o corpo também foi citada pelas crianças como um risco, já que a imagem pode, na visão deles, sofrer edição e ser replicada em sites de pedofilia. Além disso, ter acesso a esses conteúdos de teor sexual foi apontado como algo prejudicial pelas crianças, sob o argumento da pouca maturidade delas. Uma menina citou que imagens assim podem ser usadas para se conseguir mais popularidade, visibilidade dos amigos, ganhar muitas curtidas, e comentários.

> Augusta: Tem uma menina que bateu foto de calcinha e sutiã no perfil. De biquíni eu entendo, minha foto de perfil é de biquíni, mas de calcinha e sutiã. Aí a foto dela foi pra 900, 1000 curtidas (Escola Pública).

Depoimentos como esses também são reveladores de como as crianças, no seu envolvimento com as redes sociais, tornam-se sujeitas a novos tipos de pressão – da popularidade, da beleza, da fama, entre outros, necessitando fortalecer-se diante dessas novas exigências, de modo a decidirem com autonomia quais conteúdos publicar, acessar, curtir e/ou compartilhar, sem comprometerem seu bem-estar e sua segurança.

Além da atenção à questão de possíveis contatos com desconhecidos, entendemos que deva ser dada maior atenção à relação desses meninos e meninas com os próprios pares. Afinal, esta relação está pautada, cada dia mais, pelos referenciais da cultura do consumo

e seus marcadores de sucesso – como a espetacularização do eu (SIBILIA, 2008) - que operam na contramão da noção da privacidade como um valor.

Além disso, se considerarmos que eles estão cada dia mais conectados, ao ponto de reconhecerem o risco de ficarem viciados nessa forma de vida conectada, tais questões tornam-se ainda mais relevantes, pois é nessas interações que eles estão construindo seus referenciais de leitura e participação no mundo.

> Joana: Eu sou desse jeito. Quando eu chego em casa vou direto pro celular, porque gosto muito de ficar no *YouTube* ficar assistindo filmes (Escola pública).
> Rodrigo: Jogar e assistir Cavaleiros do Zodíaco. Sou viciado (Escola particular).
> Raiane: Pra mim, usar a Internet é bom, mas tem que ter limite. Tem gente que não come, não dorme, é direto mexendo no celular, só olhando, olhando...(Escola pública)

Identificamos também alguns riscos relacionados ao exercício da privacidade e da publicidade na internet, que as crianças não mencionaram nesta pesquisa. Dentre eles, ressaltamos os seguintes: (i) risco de coleta de informações pessoais pelos próprios sites de redes sociais e/ou aplicativos, que registram os *"passos on-line"* dos usuários; riscos de uso de suas imagens para criar perfis falsos, forjar sequestros, entre outros exemplos.

Em todos esses casos, um elemento comum, por meios legais ou não, ou não, é o uso de conteúdos produzidos pelas crianças para finalidades alheias aos seus propósitos de postagens. Nessa linha, estão riscos menos evidentes, embora cruciais como o uso de algorítimos para mapear e influenciar tendências no campo do consumo e da participação na vida pública dos cidadãos conectados.

Do mesmo modo, podemos destacar *oportunidades* presentes na postagem de conteúdos por elas relacionados às questões da privacidade e da publicidade não referidas pelas crianças. Dentre elas, destacamos a possibilidade de atuar na vida pública como "influenciadores digitais" na promoção de causas coletivas nas quais acreditem, de pautarem discussões de seu interesse para um público mais amplo, defendendo seus pontos de vista etc.

O fato de tais questões não terem sido mencionadas sinaliza que podem ser oportunidades e riscos desconhecidos pelas crianças ou, pelo menos, considerados de menor importância, o que as deixa ainda mais vulneráveis para enfrentarem os riscos e menos capazes de

explorar suas oportunidades. Nas duas situações, portanto, em condições desvantajosas para atuar na sua rede de conexões on-line e off-line.

Caminhos possíveis para uma navegação autônoma e segura

Diante do exposto, consideramos fundamental que a sociedade e o Estado brasileiro definam estratégias para atuar na proteção e na promoção dos direitos de crianças e adolescentes à segurança na internet. Em particular, destacamos, neste artigo, a necessidade de definir, em diálogo com as crianças, estratégias para enfrentarem os desafios postos de participação na vida pública e de resguardo do direito à privacidade no contexto em que se multiplicam os dispositivos comunicacionais e a interconectividade se impõe de forma crescente. Em outras palavras, abordamos aqui o desafio de escolherem, de forma consciente e balizada, quais conteúdos (textos e/ou imagens) publicizar nas redes sociais e quais resguardar como privados, quando assim o desejarem e/ou necessitarem, por convicção ou por questões de segurança sua e dos demais.

No que concerne à definição de estratégias para promover e/ou defender tais direitos, reconhecemos como inequívoca a necessidade de pautar políticas regulatórias na internet, por meio de um amplo debate com a sociedade. Este, contudo, não é o foco desta reflexão, que se detém nas leituras das criança sobre as oportunidades e os riscos de suas comunicações *online*, vistos sob o enfoque do direito delas à privacidade e à participação na vida pública, portanto, também da publicidade. Assim, com base nos achados da pesquisa apresentada, ele propõe alguns caminhos para aprimorar as práticas de *mediação escolar e parental* - em seus aspectos comuns. Para tanto, assume como princípio basilar de qualquer iniciativa dessa natureza o *diálogo* com as crianças, orientado por uma escuta sensível às suas narrativas.

Nessa perspectiva, destacamos algumas recomendações para pais[8] e professores sobre o trato dessas questões junto às nossas crianças. Nestes termos, sugerimos que a mediação parental e escolar deva:

1) Levar as crianças a sério, valorizando seus saberes e experiências no contato com as redes sociais, inclusive suas percepções acerca do que seja o público, o privado e o íntimo, e sobre os conteúdos usualmente postados e/ou compartilhados na rede, colocando tais percepções em debate;

8 As orientações são extensivas aos que assumem a condição de responsáveis pelas crianças.

2) Evitar o pânico moral, orientando as crianças na direção da maximização de oportunidades, minimização de riscos e eliminação de danos no uso dos dispositivos comunicacionais. No que concerne especialmente à publicização de conteúdos na rede, isso implica reconhecer e problematizar que tais dispositivos os expõem a riscos, mas também à oportunidades de fazer amigos, estabelecer contatos e participar na vida pública;

3) Prepará-los para o exercício da cidadania *online*, estimulando a problematização dos padrões difundidos em conteúdos de entretenimento e comerciais que desqualificam a imagem, a religião, o gênero, a etnia, a cor ou a orientação sexual de indivíduos e/ou grupos sociais;

4) Estabelecer limites ao uso excessivo de dispositivos comunicacionais, problematizando o imperativo da conectividade e do consumismo disseminado nas redes sociais, permeados por marcadores como o sucesso, a fama e a popularidade, que impactam de forma crescente as culturas infantis;

5) Articular orientações de caráter técnico[9] com discussões acerca dos aspectos culturais e éticos da comunicação, fortalecendo a autonomia de meninos e meninas no contato com as redes sociais, em particular, no que concerne ao acesso, à postagem e o compartilhamento de conteúdos que envolvam indivíduos e grupos sociais.

Tratam-se de recomendações a serem apreciadas num amplo debate com pais e educadores, considerando seus contextos socioculturais, suas leituras acerca da privacidade e da publicidade *online* e o que as crianças têm a dizer sobre tudo isso.

Considerações finais

Diante de um contexto de multiplicação crescente dos dispositivos comunicacionais, além das políticas regulatórias que se configuram como um potente instrumento de proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes na internet, é fundamental que a escola e a família, em suas múltiplas configurações, assumam a responsabilidade que lhes cabe de contribuir para a formação não apenas de indivíduos autocentrados, mas de cidadãos, comprometidos com uma cultura de paz, plural e inclusiva.

Em paralelo às orientações sobre o cuidado com o estranho na rede, pais e educadores precisam estar mais atentos ao modo como as crianças interagem com seus pares e como tais relações contribuem para fortalecer uma relação saudável consigo e com outros com

9 Como a criação de senhas mais complexas e seguras, atualização do navegador de internet, uso de códigos de verificação, conhecimento das políticas de privacidade dos sites etc. Fonte: http://cartilha.cert.br/seguranca/

os quais se relaciona. Como evidenciado nesta pesquisa, a postagem de comentários e/ou imagens na rede podem revelar muito mais do que "brincadeiras". Eles são também evidências de relações que se pautam em posturas de empatia, indiferença ou desprezo em relação a outros indivíduos e grupos e devem ser devidamente consideradas. Se a perspectiva do pânico moral afasta a criança das oportunidades oferecidas pela internet, a suposição ingênua da habilidade inata das crianças e jovens para lidar com os dispositivos comunicacionais as deixa à mercê dos discursos de ódio que proliferam na rede, assim como de discursos mercadológicos que disseminam o consumismo.

É fundamental, portanto, que pais e educadores dialoguem com as crianças sobre suas relações na internet. É nossa responsabilidade proceder a *mediação* do acesso, da publicização e do compartilhamento de conteúdos *online* pelas crianças, respeitando sua privacidade. Nestes termos, a orientação sobre a qual se fala aqui é aquela que se pauta pelo equilíbrio entre formação técnica e ética, comprometida com a cidadania e o consumo sustentável; uma formação voltada não somente à proteção, mas à promoção da autonomia da criança, fortalecendo a sua capacidade de fazer escolhas eticamente orientadas, ao lidar com as oportunidades e os riscos implicados na comunicação em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CETIC. **TIC Kids On-line** Brasil 2014: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças, 2015.

HASEBRINK, U., LIVINGSTONE, S., HADDON, L. and ÓLAFSSON, K.(2009). **Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online**. London: LSE.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke and OLAFSSON, Kjartan (2011). **Risks and safety on the internet. The perspective of European children Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries**. London, LSE.

MASCHERONI, G. and CUMAN, A. (2014). **Net Children Go Mobile: Final Report**. Deliverables D6.4 & D5.2. Milano: Educatt.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOZIO, M. E. et al. Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries. **London: London School of Economics, EU Kids Online**, 2015.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191p.

O Renascimento da Infância a Partir da Educomunicação

ELIS REJANE SANTANA DA SILVA

As brincadeiras de rua, iminentes do século passado, parecem soar como reminiscências enunciadas pelas vozes dos "mais velhos", fazendo um eco sem sentido no discurso pós-moderno – "termo duplamente inscrito", com a indicação de um acontecimento histórico[1]– que de forma expressiva irrompe nos finais da década de oitenta, protagonizado pelas novas tecnologias, ditadas pelos países que detém, produzem e desenvolvem essas novas tecnologias, que sustentam de maneira representativa, o alvorecer da nova etapa de um processo contínuo de aceleração da modernidade, do qual não há saídas, *sob pena de morte*, seja por razões econômicas ou culturais[2].

Os sujeitos diante dessa nova ordem globalizada e mundializada se apresentam na condição de um sujeito cindido, capaz de sobreviver apenas pela articulação da disjunção entre o tempo e o ser.

Diante deste preâmbulo, inicio a discussão sobre o tema aludido, fazendo referência ao título apresentado, dando o sentido do deslocamento temporal para me ocupar do ambiente da infância que pretendo fazer localizar-se: Do lugar da criança nesses continentes dúbios entre as tradições familiares e o *fetiche*[3] que as tecnologias exercem [também] nesta fase crucial do desenvolvimento humano.

1 BHABHA, Homi K. O local da cultura. Ed. UFMG: Belo Horizonte,2005, p. 211.
2 BARBERO, Jesús-Martin. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015, p.255.
3 (Ibid, 2015, p.258)

Em seguida, proponho discutir como se deu a *morte da infância* e, por fim, pretendo trazer uma reflexão sobre o renascimento da infância a partir da sua relação com as mídias, mais especificadamente com o campo científico *Educomunicação* e seus efeitos sobre o ser sujeito. A partir dessa discussão primordial, da "criança contemporânea", firma-se edifício teórico, que em um dado momento, poderá desembocar em avenidas transversais, entroncamentos e bifurcações, a partir da inserção das tecnologias da informação, que de forma avassaladora, se instaura e secciona a pretensa ingênua rua em redes, descrevendo um percurso anteriormente linear e previsível em novos desenhos, fractais, formatos espirais ascendentes, infinitos e inconstantes, como a atualidade o é. Todavia, com a devida legitimidade e autonomia.

O presente texto, na inspiração de Soares (2008,2009,2012,2013), nos convida, deste modo, a percorrer enquanto caminhantes cambiantes, outros matizes, nuances, arquiteturas,cenários e a descrever novos roteiros para a infância na modernidade tardia.

A MORTE DA INFÂNCIA

A partir dos meados da década de 80, o panorama da comunicação na América Latina é protagonizado pelas novas tecnologias[4]. Considerando os países que dominam o conhecimento para o desenvolvimento e produção das referidas tecnologias, seja por satélite, televisão em sistemas a cabo, vídeo texto, teletexto e assim por diante.

São elas os arautos da nova era, revelando ao mundo um novo momento histórico, contínuo de aceleração da modernidade, realizando o salto quântico que parte da Revolução Industrial e alcança a Revolução Eletrônica.

Nessa mesma década da ascensão das novas tecnologias, literaturas publicadas nos EUA, retratavam sobre tema que propalava a morte da infância, reforçado na crença da psicologia popular, na qual as crianças cresciam sendo privadas da infância[5], influenciadas pelos avanços tecnológicos, na forma que a sociedade tratava as crianças, bem como nas alterações de comportamento delas próprias. Isto acerca de algumas evidências segundo os autores Elkind (1981) e Winn (1984), como sendo, aumento dos índices de violência, atividade sexual entre os adolescentes e a crescente fragmentação da vida em família.

Diante deste quadro, as mídias eram condenadas por ser o veículo que capitaneava os processos de *aceleração das crianças*, pois faltava sobremaneira a televisão as tais *barreiras*

4 (Ibid, 2015 p.254-255).

5 BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. Tradução: GilkaGirardello e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola,2007, p.15; 38; 47;51-52;55.

intelectuais – presentes nas mídias antigas capazes de filtrar no imaginário infantil, a penetração das cenas de violência e sexo, que outrora eram mantidas em silêncio absoluto e que agora tão explícitas, convertiam a prática humana em uma maneira homogeneizada de ser, obliterando a experiência infantil, transformando a criança em um adulto em miniatura.

Entre um e outro autor, a discrepância dos modelos que descendem do aparecimento no primeiro caso da *criança mimada*, para o segundo a ser suplantado pela *criança apressada*.

O anseio de ambos segue entorno do desejo de que a infância pudesse retomar o modelo da velha infância, como se fora uma benção dos anjos, perpassada por uma docilidade que resultava em uma total dependência – seja na decifração de mundo ou em seus afazeres cotidianos – dos adultos, fazendo com que neste processo de interdependência, o comportamento da criança se tornasse pueril e deste modo, fosse reconquistada a infância uma vez perdida.

As teorizações partiam de princípios fisiologistas, apocalípticos e maniqueístas, tomando as mídias no cerne da vilania como fator substancial na maioria dos quadros apresentados. Para além das questões relativas aos aspectos cognitivos, toma-se o uso das mídias a partir do estratagema ideológico apto a destruir a capacidade imaginativa, o pensamento crítico e em consequência disso o potencial de resistência. Como resultado dos efeitos das mídias na tentativa de inverter tais comportamentos dos jovens, entraria em cena, "os profissionais da infância", cujo senso crítico seria suficiente para contestar os discursos neoliberais, ideológicos e nefastos das mídias através de uma *contradoutrinação*, cuja implicação seria o de reabilitar as crianças diante do já mencionado, fetiche do mundo midiático.

O debate frente às novas tecnologias de comunicação [mídias precisamente] abre um capítulo fulcral diante do conteúdo *efeito*, nas relações entre tecnologia e cultura, um axioma que tem por um lado à velha concepção de toda a atividade e da mera passividade por outro[6].

Na América Latina, os processos salientam um contraditório, é a partir da utilização da tecnologia que se deriva a pulsão da vida, pela diferença da pluralidade cultural e de seus descompassos que constituem os contextos socioculturais. As tecnologias são as *meras ferramentas transparentes*, elas não se permitem serem usadas à revelia, a qualquer sorte. Em certa análise trata-se da materialização da racionalidade de uma determinada cultura e de um modelo global de organização do poder.

6 (Ibid,2015, p.258-261).

Ressalto que não se pode precisar de forma enfática, quando se dá a infância, tomando como mote, o surgimento da imprensa e, por conseguinte o domínio da leitura, tampouco a partir das mídias eletrônicas. Trata-se apenas de pressupostos empíricos, que tem sido alvo de entraves. Outro equívoco é achar que as mídias eletrônicas superaram a leitura de livros. Uma vez que estudos revelam que a TV tem sido espaço de estabelecer elos com outras atividades funcionalmente equivalentes[7].

Aqui, nos opomos aos paradigmas deterministas que apontam para receituários que defendem modelos absolutos e verdades inalienáveis.

EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO PRESSUPOSTO TEÓRICO

Acompanhando o pensamento e as discussões oriundas dos trabalhos de Soares[8], a *Educomunicação* é um campo de atuação e de intervenção social em espaços educativos, tendo como princípio criar e nutrir *ecossistemas comunicativos* – que se instalam no entorno educacional "difuso e descentrado em que estamos imersos" – abertos, democráticos, adequados ao pleno exercício da cidadania.

O binômio educação e comunicação (do ponto de vista cognitivista) sempre restringiu e continua restringindo os meios a uma dimensão instrumental (mera ferramenta), deixando de fora o que seria engenhoso pensar, que é a "inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual", ou seja nos ecossistemas comunicativos[9], definido como lugar ou lugares [*entre-lugares*] de redes complexas de saberes onde os atores são múltiplos.

Retomando o conceito de *Educomunicação*[10] como área de atividade profissional que agrupa especialistas voltados para o estudo e o exercício das mediações existentes entre a comunicação, a educação e a cultura, tem como intento, ampliar o "coeficiente comunicativo das ações humanas" estando presente nos mais distintos setores da sociedade, incluindo a "mídia, a escola, os centros culturais e as organizações não governamentais".

Faz-se necessário assinalar que alguns educadores costumam assemelhar a *Educomunicação*, com *tecnologias da educação*, referindo-se ao emprego dos recursos da informação

7 (Ibid, 2007,p.60)
8 SOARES, Ismar Oliveira. Educomunicação: As múltiplas Tradições de um Campo Emergente de Intervenção Social na Europa, Estados Unidos e América Latina.Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil- Memória- Volume 4, 2012/2013, p.186,.
9 LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. 3ª. edição. São Paulo: Edições Loyola,2000.p. 144.
10 (Ibid, 2012/2013, p.183-185).

no ensino. Outros se limitam ao esforço de considerá-la enquanto atividade de formação de consumidores críticos da mídia, uma área conhecida também como *educação para a comunicação*.

Definida a proposição de *Educomunicação* como campo científico, como área de pesquisa e práxis social, vale acrescer que a *Educomunicação* nasce das necessidades reais de setores mais desprotegidos da sociedade, nas redondezas da infância, terceira idade, grupos étnicos, indígenas, imigrantes, por fim das classes menos favorecidas da sociedade civil que vivem à margem da avassaladora onda tecnológica que varre o mundo.

O reconhecimento acadêmico veio na primeira década do século XX. Um campo jovem e em plena expansão, cujo elemento substancial encontra-se no empenho latino-americano e do NCE/USP, cujos esforços comungados para o pleno exercício de uma nova prática social, que insurge na "interface" entre comunicação, educação como sendo uma opção teórico-metodológica, que decorre da superação das abordagens "tecnicistas, conteudistas, funcionalistas" oriundas dos enfoques tradicionalistas de educação ou mesmo da comunicação.

Irrompe então um novo paradigma que desnuda a interface comunicação-educação, que a partir daí é definitivamente assumido como espaço de ação coletiva com fins ao pleno exercício da autonomia dos sujeitos e de sua consequente cidadania. Criando sua epistemologia específica, munida dos aportes teóricos peculiares, bem como, os fundamentos metodológicos próprios. O que coloca a *Educomunicação* no *status quo* de campo científico, por ter atingido sua consubstancialidade.

Enfatizo por fim, o conceito como sendo o conjunto de ações intrínsecas ao planejamento, implementação e avaliação dos processos e produtos destinados ao fortalecimento de ecossistemas comunicativos em ambientes educativos, sejam eles de natureza presencial ou virtual, garantindo a melhoria do *coeficiente comunicativo* das atividades educativas, incluindo todas as atividades relacionadas ao uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem, cuja essência está na *intencionalidade educativa*, comprometida com a educação e com a legitimidade no exercício da liberdade de expressão dos *actantes*[11], que não são apenas peças do tabuleiro que agem conforme as regras do jogo e sim de um ente que se constitui unicamente na ação, ou seja, ator-atuante, autor- social.

11 LATOUR, Bruno. Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012, p. 99-100.

O RENASCIMENTO DA INFÂNCIA A PARTIR DA EDUCOMUNICAÇÃO

Inicio esta seção, partindo dos pressupostos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire[12], indicando minha tendência a não me deixar levar pela "ideologia fatalista, imobilizante", que o discurso neoliberal contém em seu bojo e que se tornou comum neste milênio. "Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos" de que estamos petrificados, assim nada há de se fazer perante uma ordem da qual só podemos nos assumir como meros observadores, "nada poderemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar, quase natural". O mundo entra em um estado de desesperança, o que Freire denomina como sendo "uma fatalidade do fim do século".

E o que dizer então da educação? Como se comporta ante os paradoxos? Será possível o nexo entre educação e comunicação diante dos pressupostos apresentados neste texto? Pais e mães podem confiar na parafernália tecnológica? Por efeito desta temporalidade imprecisa que marca a contemporaneidade, a *modernidade tardia*.

Em essência, o argumento é que a mudança na *modernidade tardia*[13] tem um caráter muito específico é o "permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto" em todos os campos e condições sociais, o jogo das incertezas e a despedida aos movimentos eternos, as verdades irrefutáveis, as hipóteses definitivas.

As sociedades modernas são, à vista disto, por definição, sociedades de mudança interminaveis, velozes e permanentes. Esta é substância fundamental entre as sociedades "tradicionais" e as "modernas". O eixo dessa afirmação está naquilo que é retratado, algumas vezes, como nosso mundo pós-moderno, nos faz nos inscrever também como sujeitos *pós*, relativamente a qualquer compreensão essencialista ou fixa de identidade[s] - algo que, desde as proposições iluministas, se supõe determinar o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos - mutantes, híbridos, nas arquiteturas da *modernidade tardia*.

Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: se *pós* também o somos, devemos participar das frentes que dão cabo de adaptar o educando [sujeito *pós*] a esta realidade que, já mencionada, não pode ser alterada. Ou então, viveremos à fronteira das revoluções sociais atualmente em curso.

12 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996,p.54-55.

13 Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11.

O que se faz necessário, porém, mediante disto, é o treino técnico imprescindível à adaptação do educando [sujeito], à sua sobrevivência às novas tecnologias.

É próprio do pensar humano, a despeito do temor na disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser rejeitado ou adotado só porque é novo, assim como o critério de renúncia ao velho não apenas à distinção cronológica. "Velho" que reserva sua legitimidade ou que encarcera uma "tradição, uma marca uma presença no tempo, continua novo"[14]. E ao novo que se reinscreve sobre uma reinvenção à tradição, se [re]marca e se [re]atualiza e inaugura uma presença integradora, agregadora e produtora de novas identidades e novas paisagens, para o suposto "velho", também"novo" o é. Aqui se enseja a aliança ou a tessitura que idealizo ser conveniente para as atuais conjecturas.

A prática educativa, cuidadosamente crítica, política, moral, gnosiológica pode perfeitamente estar acompanhada das novas tecnologias ao consolidar-se às relações entre os polos vivos dos processos educativos, entre todos os atores [*actantes*] envolvidos neste processo, quanto no tratamento do conteúdo das inúmeras disciplinas, assim como nas práticas curriculares, planejamento didático de qualquer conteúdo", otimizadas pela comunicação na sala de aula: *O logos da Educomunicação*[15].

A título de exemplo, vinculados ao NCE-USP[16], nascem propostas que privilegiam a gestão educomunicativa no espaço escolar, bem como inspira (ou é inspirada), por práticas em ONGs, assumidas como ações transversais de ensino, cuja metodologia permite a junção entre educação e mídia, com a finalidade de atender as reais necessidades de diretores, docentes, discentes (entre outros atores), na ampliação do diálogo com as "novas gerações, ingressando ao mesmo tempo com elas na cultura da sociedade da informação e da comunicação".

Desarte, é factual definir que na prática da *Educomunicação*, existe uma *intencionalidade educativa*, posto que no próprio neologismo podemos destacar três matemas[17]: *EDUCAÇÃO+COMUNICAÇÃO+AÇÃO* e como fundamento intrínseco, se percebe a presença de posicionamento político[18] existente em um fazer que tenda a se desdobrarem ações autônomas e que desenvolvem criticidade e a prática da cidadania[19].

---

14 (Ibid,1996, p.30).

15 SOARES, ISMAR OLIVEIRA. *Teoria da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação*. Documento de suporte à Prova de Erudição. Concurso para Professor Titular da USP- Escola de Comunicação e Artes, 2009, p.03-05, 2009.

16 Núcleo de Comunicação Educativa- USP.

17 Lacan (1972/73) procurou dar status científico à psicanálise, utilizando da matemática e da lógica. Ele propôs o termo "matemas" que significa "o que se ensina" tanto para os conceitos freudianos quanto para os seus próprios conceitos. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO.

18 Política no sentido grego dado ao conceito de polis.

19 (Ibid,1996, p. 14).

É nesta interação de campos – das ações mediadas pela intervenção dos meios e produtos midiáticos, sob o olhar atento da educação imbuída de toda uma intencionalidade educativa – que se dá a intervenção política, cultural e social em suas múltiplas derivações, a *Educomunicação*.

Neste sentido, as crianças em suas interações com as mídias eletrônicas (rádio, TV, cinema, fotografia, computadores em suas mediações), não são vistas tacitamente como receptoras passivas das tentativas adultas de controle e manipulação, como foi antevisto pelos precursores de: *A morte da infância*.

Em *Educomunicação*, uma criança entre cinco e seis anos (variavelmente), é convidada a participar do mundo mágico digital, todavia real, onde ela própria produz, atua e contribui para audiência do conteúdo imagético produzido por si mesmo através dos recursos midiáticos, garantindo não apenas sua inserção na discussão do domínio das ferramentas (como condição civilizatória) e apropriação desses espaços, mas também na obtenção de saberes que reverberam sua prática e sobremodo no exercício de sua autonomia enquanto ator-autor, em suas constantes autossuperações, longe das subordinações e da falsa impressão de ser tragada pelas famigeradas tecnologias.

Movida pela esperança da educação da incompletude e da práxis poética tomamos a *Educomunicação* como astrolábio que guiará crianças, jovens, professores, pais, mães, considerando a relevância do mundo infantil legítimo e rico em ações midiáticas exequíveis, e que juntos e auxiliados pela incorporação de fazeres educomunicativos, sejam capazes de fazer renascer “velhos” interesses adormecidos, em mentes jovens, mediados pelas ferramentas tecnológicas e pela mediação dos adultos, companheiros nesta aventura, adentrando-se por estradas pós-modernas.

A AUTORA

ELIS REJANE SANTANA DA SILVA - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação PPGCOM/USP-DINTER; Mestra em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental-UNEB; Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Coordenadora Pedagógica UPT - UNEB; Pesquisadora em Povos e Populações Tradicionais, Etnomatemática, Tecnologias da Comunicação. elissseco@gmail.com

Contribuições da *media literacy* para a avaliação crítica de fontes de informação midiáticas

MARIANA PÍCARO CERIGATTO
HELEN DE CASTRO SILVA CASARIN

1. Introdução

O campo de pesquisa denominado letramento informacional, ou competência informacional, ou ainda, a *information literacy* - dentre outras nomenclaturas - vem ganhando atenção de estudiosos. De maneira geral, essa área de pesquisa tem como objetivo de estudo a avaliação de como os indivíduos buscam e utilizam informações em diferentes situações e contextos e o desenvolvimento de ações e estratégias para que os indivíduos aprimorem suas habilidades para a realização desta atividade. Uma outra área de estudos que possui objetivos semelhantes aos da *information literacy* é a *media literacy*. Contudo, pouco se tem discutido sobre a mútua contribuição entre estes dois ramos de estudo. A *media literacy* contribui para a análise de fontes de informação que advém do jornalismo, da internet, da televisão - tidas como "fontes não tradicionais" de informação.

Sabe-se que os meios de comunicação e os conteúdos disseminados nas mais diversas novas tecnologias agendam o debate público, interferem no cotidiano e tomada de decisões em termos de trabalho, participação política, educação e entretenimento. Portanto, para tornar os cidadãos participativos na nova esfera digital que se estabelece, formar leitores críticos e que saibam avaliar a informação que recebem das diversas mídias, que estão fora do ambiente acadêmico, é preciso prepará-los para tal. A *information literacy* e a *media literacy* têm em comum dentre seus objetivos, o preparo dos indivíduos para a avaliação crítica da informação e suas fontes, o que parece configurar uma possibilidade de unir

noções destas duas áreas de estudo. Baseando-se nesses argumentos, o presente *paper* propõe discutir algumas das contribuições da área de estudo delimitada como *media literacy* (ou no Brasil, chamada geralmente de "educação para a mídia"), para a *information literacy* quanto à avaliação crítica de fontes midiáticas de informação.

O estreitamente das duas áreas se reforça diante um cenário global e de diálogo intercultural, em que o fenômeno da diversidade de fontes de informação é cada vez maior, facilitado pela convergência dos meios de comunicação. A informação cotidiana, atualmente, pode ser obtida não somente nos jornais tradicionais historicamente muito lidos, mas em um post do Facebook, um meme, um canal no YouTube de um blogueiro popular etc. - conteúdos acessados cotidianamente principalmente pela chamada geração Y, e a mais nova – geração Z - que misturam entretenimento e informação, e trazem pontos de vista sobre vários assuntos, assim como informações editadas e um tanto "recortadas" de suas fontes originais. Conforme colocam Lee e So (2014, p. 138, tradução nossa), "[...] as pessoas precisam de competências e habilidades não-tradicionais para lidar com a mudança dos ambientes sociais e tecnológicos".

A atual discussão faz parte da pesquisa de doutorado das autoras do presente artigo, em andamento, que faz uso de análise teórica, com base em autores de *media literacy* ingleses (BUCKINGHAM, 2003 e HALL, 2003), que apresentam conceitos-chave para a leitura crítica de fontes de informação cotidianas. A proposta também inclui entrevistas com especialistas na área de *media* e *information literacy*, bem como a análise de documentos de entidades tais como IFLA, ACRL, Unesco, para investigar como os conceitos de *media* e *information literacy* são articulados, e com quais finalidades. Serão apresentadas aqui as primeiras reflexões sobre o tema.

Espera-se que com o fortalecimento teórico da *information literacy* seja possível contribuir para a melhoria de trabalhos aplicados e para uma melhor preparação dos indivíduos em relação à mídia como fonte de informação, não só como consumidores ou usuários de informação, mas leitores críticos e cidadãos.

2. Discussão teórica

2.1 A relação entre a competência informacional e midiática

Entre os estudos da área de competência informacional, percebe-se que são bastante difundidas pesquisas em âmbito das bibliotecas e em universidades, que fazem referências ao uso ético da informação, que envolve a questão do plágio, por exemplo, a busca em

base de dados, a avaliação de fontes científicas (fonte de trabalhos de revisão). Porém, observa-se uma carência quando os estudos referem-se à avaliação crítica e uso de fontes fora do âmbito meramente científico, e que são, por muitas vezes, as fontes de informação bastante acessadas cotidianamente pela população.

Uma explicação para esta escassez esteja ligada, talvez, ao fato de que exista a crença, comumente disseminada, especialmente no ambiente acadêmico, de que tais canais de informação não são dignos de estudo, já que a mídia, por vezes, se liga a conteúdos de entretenimento, tidos como banais por comunidades científicas.

Além disso, embora alguns autores, como Eshet-Alkalai (2004), enfatizem a contribuição da competência informacional para o desenvolvimento da habilidade cognitiva de avaliar a informação, outros autores, como Borges e Oliveira (2011, p. 312), alegam que: "[...] pouco é discutido sobre como ou sob quais critérios isso pode ser feito". Para Buckingham (2008), por exemplo, a avaliação pode ser feita comparando distintas fontes, mas restringe-se apenas a distinguir sites mais simples ou produzidos por indivíduos, favorecendo, de certa forma, aqueles com melhor design e procedentes de instituições supostamente mais credíveis.

Assim, falte, talvez, aos estudos de *information literacy*, uma análise mais crítica sobre a informação, e não somente a caracterização de fontes capazes de determinar a verdade ou confiabilidade. Na visão de Buckingham (2008), um caminho seria poder compreender o quanto determinada fonte de informação é construída sob ideologia e as "inclinações" são inevitáveis. "Portanto, nenhuma informação é neutra ou tem [...] melhor qualidade que outra; isso depende do contexto político, econômico e social e dos propósitos dos atores envolvidos". (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 312). Dessa maneira, "a capacidade do usuário em distinguir entre informação e opinião, por exemplo, é fundamental para um entendimento completo da situação e para formar uma posição apropriada da situação". (BORGES; OLIVEIRA, 2011, p. 312).

A associação das noções de *media* e *information literacy* para o consumo crítico de informação foi tema, inclusive, de recente publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – "Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores". O documento lança uma sugestão de currículo com diretrizes para a promoção da AMI - alfabetização midiática e informacional – e engloba uma série de atividades que visa trabalhar de maneira holística os diversos serviços de informação, conteúdos midiáticos etc., desde bibliotecas até a internet.

2.2 Contribuições da *media literacy* para a *information literacy*

Lee e So (2014) defendem, em seu estudo, diferente do que muitos pesquisadores acreditam, que a *media literacy* não é uma simples categoria dentro do campo da *information literacy*, apesar das duas áreas mostrarem similaridades e, principalmente, compartilham o mesmo objetivo. Para os autores, "ambas disciplinas poderiam identificar contextos comuns cooperando conjuntamente para contribuir a promoção de novas alfabetizações nas sociedades do conhecimento" (LEE; SO, 2014, p. 137).

Para trabalhar com os meios de comunicação como fontes de informação, essencialmente na escola ou em bibliotecas, em situação de pesquisa, primeiro se faz importante considerar que as mídias não são mais vistas como direcionadoras de opiniões para um público totalmente passivo, o que se considerava em teorias behavioristas da comunicação, como a da "Agulha Hipodérmica". Nas novas perspectivas de estudos de comunicação e recepção, tais como os de Stuart Hall (2003), o receptor não é mais visto como um ser indefeso e apático diante do poder da mídia massiva. As audiências são plurais, e a recepção é tida como o lugar na qual ocorrem a negociação e a produção de sentido, com a participação de produtor e receptor. Tão importante quanto levar em conta o papel ativo do receptor é considerar que a interpretação não é um processo individual, mas sim, social.

Considerando o papel ativo do receptor e limites na interpretação das mensagens da mídia, os *media studies*, de bases inglesas, nos fornecem subsídios para a leitura crítica. Deve-se mostrar, nesse sentido, o modo como a linguagem cria o sentido, qual é a intenção do autor ao usar a linguagem desse modo etc, a partir de conceitos-chaves explorados pelo inglês David Buckingham (2003), que nos traz uma referência em estudos e aplicação em *media studies*, os conceitos-chaves podem ser estudados na leitura crítica de conteúdos da mídia envolvem: 1. Linguagem, 2. Público ou Audiência, 3. Instituição ou Produção e 4. Representação. Um exemplo prático pode ser visto no quadro a seguir:

Conceito	Definição
Linguagem	Este conceito envolve o estudo e experimentação da linguagem midiática, os elementos da mensagem que moldam o significado e têm valores associados a eles.

Conceito	Definição
Instituição	Este conceito envolve a conscientização de que os conteúdos que acessamos pelas mídias são influenciados por instituições ou indivíduos que os produzem. Engloba o estudo das diferentes tecnologias, das práticas e rotinas profissionais, das indústrias, empresas ou grupos que produzem informação, suas regulamentações, aspectos de circulação, distribuição etc. Ou seja, todo o contexto com que a informação é produzida e está inserida, sob quais regras, valores etc. – o que nos leva a crer que a informação veiculada é muito mais resultado de práticas institucionalizadas do que uma suposta capacidade que a mídia tem de refletir a realidade como ela é.
Audiência	Este conceito envolve o estudo de um público, suas características e comportamento, suas expectativas diante um produto midiático e como tais aspectos influenciam no conteúdo.
Representação	A representação é o conceito-chave que "soma" todas as análises anteriores: a avaliação crítica, portanto, liga-se à habilidade de identificar como os recursos da linguagem, os produtores e as instituições, assim como as expectativas da audiência moldam as mensagens da mídia e seus conteúdos – que são representação e não cópia da realidade.

Fonte: elaborado pelas autoras

Assim, para trabalhar com as mídias e seus conteúdos dentro de um viés avaliativo, crítico e reflexivo, é preciso pensar e analisar como os recursos de linguagem de um determinado conteúdo midiático criam significados, como uma fonte de informação midiática "emprega um código e produz uma 'mensagem'; em outro momento determinado, a 'mensagem'

desemboca na estrutura das práticas sociais pela via de sua decodificação" (Hall, 2003, p. 390). O código empregado para produzir a mensagem é um dos aspectos que ajuda a gerar o sentido em um filme, um vídeo no YouTube, um documentário, uma notícia de jornal etc.

Estes conceitos são caminhos de avaliação de uma gama de fontes midiáticas de informação. Portanto, ao utilizar uma mídia como fonte para um trabalho escolar, como por exemplo, um texto divulgado em um blog, ou um documentário transmitido por uma emissora de TV, um filme etc., é preciso avaliar criticamente o conteúdo transmitido: saber diferenciá-lo de uma fonte primária, por exemplo, já que passou por um processo de interpretação, edição. Saber que a informação está condicionada a todo um contexto de produção, regulamentações, rotinas de produção ou valores de um grupo/indivíduo, e que usa uma determinada linguagem para atingir uma determinada audiência, e assim faz representações de fatos do mundo.

Desde uma notícia veiculada por uma poderosa empresa jornalística até um *meme* que ganhou repercussão nas redes sociais, observamos que a informação que consumimos, que gostamos e que compartilhamos é resultado de certos valores associados, que se manifestam como representação e não como cópia da realidade.

3. Considerações finais

As notícias, os filmes, documentários, os textos nos blogs e outros conteúdos midiáticos, produzidos por grandes corporações de mídia ou pelo cidadão comum, são utilizados e acessados cotidianamente como fonte de informação com pouco ou nenhum critério crítico e reflexivo. Como, na maioria das vezes, a informação transmitida pelas mídias está condicionada a uma intencionalidade e as mensagens nunca são transparentes, é importante formar sujeitos com posturas ativas, que saibam identificar problemas éticos, interesses políticos e ideológicos por trás da veiculação dessas informações dotando os de critérios e procedimentos para avaliação de fontes midiáticas.

Essa abordagem leva-nos além das questões limitadas sobre a informação, especialmente na internet. Com a chamada explosão informacional, estudiosos da *information literacy* muitas vezes se limitam a classificar informações como verdadeiras ou não, e consideram ser esta a principal tarefa diante as novas tecnologias. É preciso tratar as dimensões sociais e culturais da tecnologia e da informação, ao considerar as fontes de informação que estão fora da sala de aula ou da biblioteca — não com o propósito de enaltecê-las, mas de interrogá-las e analisá-las criticamente. Assim, da mesma forma que a alfabetização refere-se à leitura e à escrita, a tarefa de formar consumidores críticos de informação também deve envolver leitura crítica – e esta dará bases para a produção e escrita criativa, facilitada pelas ferramentas digitais que colocam agora os indivíduos como autores da informação que produzem.

A avaliação, leitura crítica da informação, da tecnologia, e de todos os conteúdos disponibilizados, é uma etapa necessária para que se formem produtores de informação não somente capacitados e dotados de habilidades técnicas, mas que saibam se apropriar da informação de forma crítica, ética, responsável e reflexiva, considerando seus entornos culturais e sociais.

Assim, os conceitos-chave propostos por Buckingham (2003) representam importantes caminhos para avaliação de fontes de informação midiáticas, como as jornalísticas, entre outras. Pode-se utilizar estas abordagens pedagógicas em prática no espaço da biblioteca, na sala de informática em uma situação de pesquisa escolar, ou então em sala de aula, em atividades diversas, e fazer assim um trabalho aplicado unindo as duas áreas, *media* e *information literacy*.

Referências

1.BORGES, Jussara; OLIVEIRA, Lídia. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. **Observatorio (OBS*) Journal**, Portugal, v. 5, n. 4, p.291-326, 2011.

2.BUCKINGHAM, David. **Media education – literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

2._____. **Defining digital literacy**: what do wyoung people need to know about digital media? In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), Digital literacies. New York: Peter Lang, 2008.

3.ESHET-ALKALAI, Yoram. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, Chesapeake, EUA, v. 13, n.1, p. 93-107, jan. 2004.

4.HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

5.LEE, Alice Y.L.; SO, Clement Y.K. Media literacy and information literacy: similarities and differences. **Comunicar**: Media Education Research Journal, v. 21,n. 42, p. 137-145, 2014.

AS AUTORAS

MARIANA PÍCARO CERIGATTO - É jornalista, mestre em Televisão Digital e doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

E-mail: maricerigatto@yahoo.com.br

HELEN DE CASTRO SILVA CASARIN - É professora do curso de Biblioteconomia da Unesp e do PPGCI Unesp. E-mail helenc@marilia.unesp.br

Educomunicação: Um Olhar para a Representação da Mulher Vítima de Violência Sexual pelo Webjornalismo

LAILA CAROLLINE SILVA DE MELO DOURADO

1. Introdução

As mulheres brasileiras têm tido conquistas significantes ao longo das últimas décadas. Segundo um estudo realizado pelo Banco Mundial e pela Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (2003), a participação delas em diversos níveis de educação formal, avanços constitucionais que asseguram maior igualdade entre homens e mulheres, assim como transformações culturais, têm levado a uma demarcação menos diferenciada entre o masculino e o feminino. Isso "têm contribuído para a redução das diferenças entre gêneros, no sentido de estabelecer, em alguns campos, expectativas de comportamento e oportunidades mais similares para homens e mulheres" (BANCO MUNDIAL; CEPIA, 2003, p 13). Contudo, apesar destes progressos, os desafios ainda se fazem presentes.

Um exemplo dessa diferença entre gêneros ainda a ser combatida, é a salarial. A diferença salarial entre mulheres e homens, no Brasil, é uma das maiores do mundo (World Economic Forum, 2016). Disparidades como estas são causadas por vivermos em uma ideologia social de dominação masculina, fato naturalizado em nossa sociedade. "Essa naturalização da relação de domínio do masculino sobre o feminino é uma das armas ideológicas mais utilizadas na manutenção da estrutura social" (APFELBAUM apud CARDOSO; VIEIRA, 2014)

> Instituir uma cisão irredutível, uma distinção entre nós e eles ou elas, estigmatizar em nome de um conjunto de representações e de normas dadas como verdades "naturais" e universais para melhor particularizar e, especialmente, excluir do espaço social onde se elaboram as decisões relativas ao contrato social, faz parte do arsenal dos modos de dominação. Tornar o outro invisível, tornar crível a ideia de que ele não é mais do que um simples caso particular, que por isso mesmo não pode ser considerado um interlocutor válido, garante por tabela que o dominante ocupe legitimamente a posição de representante do universal. Esse é o preço da prática de dominação, a desapropriação do outro, posto em situação de tutela, como a apropriação do corpo das mulheres (APFELBAUM apud CARDOSO; VIEIRA, 2014, p 72).

Se a ideologia de dominação masculina está presente na sociedade, ela também é vista nas informações repassadas pelos veículos de comunicação. É comum nos depararmos em uma manchete de jornal, uma chamada de televisão ou rádio, com o pré-julgamento de uma mulher que engravidou e optou por não criar a criança, por exemplo. Para este artigo, o foco é para um tipo específico de representação das mulheres pelo jornalismo, em que elas sofrem violência contra a dignidade sexual – mais especificamente, o estupro. Nestes casos, o jornalismo tende a apresentar as vítimas como culpadas, e minimiza/retira a responsabilidade do agressor.

Deste modo, faz-se necessário pensar em mecanismos para que o receptor dessas mensagens, não seja passivo, ao ponto, inclusive de reproduzir estas representações em seus ambientes sociais e em materiais midiáticos que produza. A forma sugerida como contraponto a esta ideologia social de dominação masculina, reproduzida também pela mídia, será a Educomunicação. A proposta é que ela possibilite a prática cidadã mais consciente, tanto para a formação de leitura crítica das produções jornalísticas, como para o produzir material midiático. É salutar destacar que, o foco para este texto, é para o jornalismo eletrônico (webjornalismo). A escolha foi feita ao levar em consideração o quanto a internet ocupa a vida dos brasileiros e brasileiras.

O artigo é construído em três partes. A primeira é uma exposição de como o estupro atua na sociedade e, como ele está presente no Brasil. Na segunda parte constituinte do texto, é apresentada como uma nova configuração comunicacional proporcionada pelo advento do ciberespaço, em especial da internet, tem modificado nossas relações com a mídia, e como o jornalismo apresenta ideologias presentes na sociedade em suas publicações. Por

fim, a terceira parte, traz uma alternativa que contrapõe a essas representações negativas das mulheres, a Educomunicação.Vale ressaltar também que, o artigo que segue é construído a partir de uma reflexão bibliográfica.

2. O estupro e o cenário brasileiro

Ao pensarmos em uma ideologia social de dominação masculina, é salutar voltarmos o olhar para a violência de gênero, reflexo direto de uma hegemonia, que demarca explicitamente os papéis e as relações de poder entre homens e mulheres (CERQUEIRA; COELHO, 2014).

> Como subproduto do patriarcalismo, a cultura do machismo, disseminada muitas vezes de forma implícita ou sub-reptícia, coloca a mulher como objeto de desejo e de propriedade do homem, o que termina legitimando e alimentando diversos tipos de violência, entre os quais o estupro. (CERQUEIRA; COELHO, 2014, p 02).

O estupro, assim, é uma forma de reafirmação da ideologia social de dominação masculina (PORTER; TOMASELLI apud CARDOSO; VIEIRA, 2014). “Ao dominar a mulher física e sexualmente, o agressor expressa seu poder e submete sua vítima a uma posição inferior” (CARDOSO; VIEIRA, 2014, p 72).Esse tipo de violência fica evidente no Brasil. Em 2015, no país, 125 pessoas por dia (45.460 durante todo o ano) foram vítimas de violência sexual, destas, 89% foram mulheres (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2016). Um estudo apresentado pelo IPEA (CERQUEIRA; COELHO, 2014) afirma que esse índice de violência sexual pode ser ainda maior. O Instituto calcula que o número de estupros, por ano, no Brasil, seja de em torno de 527 mil tentativas ou casos de consumados, destes somente 10% seriam reportados à polícia (CERQUEIRA; COELHO, 2014).

Essa ideologia social de dominação masculina tem sido refletida em pesquisas de amostragem feitas no Brasil. Em 2016, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública / Instituto Datafolha revelou que, no Brasil, 30% dos homens e mulheres concordavam com a afirmação: “A mulher que usa roupas provocantes não pode reclamar se for estuprada” (DATAFOLHA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2016). Cardoso e Vieira destacam a preocupação com esse imputar da culpa a vítima.

> A culpabilização da vítima figura como um agravante – para além da violência sofrida, a mulher é desmoralizada socialmente, o que reitera não só sua posição submissa nas relações sociais como também seu

> papel como propriedade do homem, reforçando a ideologia androcêntrica da estrutura social corrente. (CARDOSO; VIEIRA, 2014, p 72)

Um termo descreve essa estratégia de ideologia patriarcal relacionada à violência de gênero e reafirmada pelas pesquisas apontadas, "cultura do estupro". Essa construção é usada para abordar maneiras nas quais a sociedade normaliza o comportamento sexual violento de homens e culpa a vítima de assédio sexual. O termo foi popularizado, em 2016, pela mídia[1]. Apesar do tema do abuso sexual, físico ou psicológico contra a mulher tenha ganhando espaço na mídia e na agenda governamental,ainda é um desafio reduzir os casos de violência contra elas. "Uma das formas de se alcançar a diminuição deste fenômeno, além da garantia de punição para os agressores, é a educação" (IPEA, 2014, p 24).

3. A nova configuração comunicacional e o jornalismo

É inegável que as mídias integram nossas o cenário da esfera privada (GONNET, 2004). Se elas fazem parte das nossas vidas privadas, é fato que as mídias exercem influência sobre elas. Gonnet ao publicar o livro, "Educação e Mídias", em 2004, se referia ao rádio, à televisão, ao impresso e demais mídias existentes na época. Porém, hoje, vivemos em uma nova configuração comunicacional. Passamos, a conviver com o ciberespaço, que surge da interconexão de computadores e possibilita o surgimento da cibercultura.

> O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Para Levý, "a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer" (LÉVY, 1999, p. 15). Segundo ele, trata-se de um "novo dilúvio", o qual é provocado por avanços tecnológicos das telecomunicações, em especial, da internet.Com esta perspectiva (LÉVY, 1999) estaríamos vivenciando um processo de uni-

1 O termo foi popularizado após a divulgação de um caso em que uma adolescente foi vítima de um estuprado coletivo, em uma comunidade da zona oeste do Rio de Janeiro. O caso teve repercussão nacional após serem dissipadas imagens do estupro através das redes sociais.

versalização da cibercultura, na medida em que, a cada dia-a-dia, estamos mais imersos nas novas relações de comunicação e produção de conhecimento que ela nos oferece.

Um exemplo dessas mudanças proporcionadas pela cibercultura pode ser conferida através pelos dados apontados pela *Pesquisa brasileira de mídia* 2016 (BRASIL, 2016). Realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, a investigação apresenta os hábitos de consumo de Mídia pela população brasileira. Apesar da televisão ainda ser o meio de comunicação mais acessado pelos entrevistados, a internet tem um espaço a ser considerado no Brasil. Se a internet ocupa tanto espaço na vida dos brasileiros, é fato que o jornalismo produzido para ela (webjornalismo) também estará presente neste dia-a-dia.

> Entre os entrevistados, aproximadamente dois em cada três acessam a internet; o ambiente domiciliar é predominante entre os locais de maior uso. O telefone celular supera e muito o computador como o dispositivo mais utilizado no acesso à internet e algo em torno de três em cada dez respondentes que utilizam a internet declaram utilizar somente um dispositivo para tal atividade. O tempo médio de acesso diário, considerando tanto o meio de semana quanto o final de semana, fica um pouco acima das quatro horas e trinta minutos (BRASIL, 2016, p 33).

Guillermo Orozco Gómes (2014) também afirma que vivemos em uma nova configuração comunicacional. Para ele, o mundo está nas telas. “Nelas se percebem e a partir daí se imaginam os outros vários mundos” (GÓMES, 2014, p 95). Como o mundo está nas telas, o controle social também passa por elas. “Não é somente a partir do púlpito que se sanciona o acontecer social, ditam-se condutas ou se condenam ações e acontecimentos. A partir das telas é que se realiza tudo isso e muito mais” (GÓMES, 2014, p. 95). E é evidente que, o jornalismo e suas representações também estão nas telas, bem como o uso ideológico que se faz deles.

> É inegável o papel da mídia na manutenção das estruturas sociais. Com seu massivo alcance populacional, os meios de comunicação aos grandes responsáveis pela formação opinativa de seu público-alvo, seja na publicidade ou no jornalismo. Fairclough explica que representações em textos midiáticos, em geral, propagam as ideologias de forma implícita, utilizando uma linguagem intrínseca ao senso comum da socie-

> dade em que esses textos são veiculados para reafirmar determinadas práticas sociais (CARDOSO; VIEIRA, 2014, p72)

Gonnet (2004) também destaca a parcialidade da mídia. “Elas não refletem a realidade. Elas a codificam. As mensagens midiáticas não são neutras” (GONNET, 2004, p 51). Para ele, além de nos informar sobre o mundo, elas apresentam maneiras de perceber e de o compreender. Este papel desempenhado por elas deve nos forçar a repensar a opinião segundo a qual a única função das mídias é informar ou divertir (GONNET, 2004).Assim como Gonnet, Felipe Pena (2005), nos apresenta uma teoria que irá na contra-mão do papel de informação e diversão das mídias. Para a teoria do *Newsmaking*, o jornalismo colabora com a elaboração da realidade. “O jornalismo está longe de ser o espelho do real. É, antes, a construção social de uma suposta realidade (...). Assim, a imprensa não reflete a realidade, mas ajuda a construí-la” (Pena, 2005).

Vale frisar que o fazer jornalístico segue critérios de noticiabilidade, os valores-notícia. Eles são “um conjunto de critérios, operações e instrumentos para escolher inúmeros fatos uma quantidade limitada de notícias” (Pena, 2005). A violência sexual contra mulher é uma pauta que atrai público por se enquadrar nestes critérios. Porém, a elaboração deste tipo de notícia ou reportagem segue a linha editorial do veículo, a qual, na maioria dos casos, reflete a ideologia social de dominação masculina, e, deste modo, contribui para a manutenção desta hegemonia. Tal manutenção pode ser observada a partir de uma tentativa de desmoralização da posição da vítima. Isso é feito ao atribuir a mulher, igual ou maior responsabilidade pela violência sofrida. O agressor é apresentado como um participante secundário.

5. Educomunicação: um caminho alternativo

Uma forma de mudar essa produção e reprodução de imagens negativas relacionadas às vítimas de violência sexual pelo webjornalismo - e, consequentemente pela sociedade - é proporcionar que o receptor deste conteúdo possua um olhar crítico perante o que lhe é apresentado. Para este artigo, tipificaremos esse receptor (prossumidor) como cidadão. O que se almeja, é a possibilidade de exercício de uma “cidadania comunicativa desejada” tanto no ler, como na produzir materiais midiáticos.

Guillermo Orozco Gómes (2014) expõe uma série de tipos de cidadania: entre elas, a comunicativa, que é proporcionada pela nossa atual condição comunicacional. Segundo Gómes, uma cidadania comunicativa deve ter como ponto de partida duas questões. A primeira é o que um cidadão deve aprender ante as telas. A segunda é como facilitar-lhe esse apren-

dizado a partir de uma intencionalidade educativa contemporânea. E isso, de acordo com ele, ocorrerá através das dimensões da interação múltipla com as telas: a institucionalidade, a midiacidade e a interatividade. A primeira refere-se à tela como uma instituição inserida na realidade, com características e fins particulares, e que assim, deve ser entendida pelo público. "Essa institucionalidade, pois, é um primeiro objeto de atenção na educação comunicativa cidadã" (GÓMES, 2014, p 98). A segunda dimensão, a midiacidade, engloba tudo o que tem a ver com o próprio meio ou com o suporte tecnológico e as possibilidades de expressão. E, por fim, a interatividade, a qual permite o interagir com as telas e com outros para além da mera interpretação.

O "educar o olhar" para a leitura crítica da mídia, de acordo com Gómes (2014) é apenas um primeiro passo para o alcance da cidadania comunicativa desejada. O segundo passo é desenvolver a capacidade para a produção. Isso porque o típico "receptor" literalmente se torna "emissor". Nossa nova configuração comunicacional permite que não falemos mais de produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados. Podemos agora considerá-los como participantes que interagem de acordo com um novo conjunto de regras. Agora, segundo nos apresentou a Revista Comunicar (2014), temos um novo personagem, o prossumidor.

> Frente ao papel tradicional da audiência como sujeito passivo, como receptor da mensagem representada em um esquema clássico de comunicação, os meios digitais tem permitido que o receptor ocupe com frequência o lugar de emissor – capaz de emitir conteúdos e compartilhá-los – se desejar e, desempenhar seu lugar como consumidor de meios. Esta situação que deu lugar ao conceito de prossumidor (COMUNCIAR, 2014, p. 10)[2]

Ao tratarmos de representações de mulheres, é fundamental compreender o cidadão, enquanto prossumidor de meios de comunicação. "Os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação" (GÓMES, 2014, p 33). Quando voltamos à atenção para o prossumidor de mídias, nos deparamos com o enfoque de um campo interdisciplinar, a Educomunicação. Um dos estudiosos nesta área, quem colaborou para a formação do conceito, é o brasileiro Ismar Soares, professor do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP). Para ele, e para o NCE da USP, a Educomunicação:

2 Tradução livre.

> designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2012, livro eletrônico).

Ismar ainda aponta as ações a que este campo se destina.

> 1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCN[3]s 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). (...) 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (...) 3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (SOARES, 2004, p.1)

A partir destas conceituações, para este artigo, trabalhamos com o conceito de Educomunicação estruturado pela autora, de que ela é uma área nova que reúne conhecimentos sistematizados coletivamente, na América Latina, e que constitui um conjunto de ação, pesquisa e intervenção social na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação. Atualmente, ela apresenta-se, como um caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos.

Para Morigi, Corrêa e Guindania a noção de cidadania é identificada como prática educomunicativa “pois ambos os conceitos se ancoram na ação criativa de sujeitos, que aprendem e ensinam na e através da comunicação” (MORIGI; CORRÊA e GUINDANI, 2014, p 52). Ao partirmos do princípio de que a Educomunicação possibilita a prática cidadã, a leitura crítica da mídia, se enquadra como parte fundamental deste exercício. Esse tipo de recepção é fundamental, quando consideramos o viver na cibercultura. Ao ter contato com práticas educomunicativas, é proporcionada ao cidadão a possibilidade de aprender e compreender o processo de produção, edição e veiculação de notícias.

3 PCN é a sigla que designa Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para Andrea Cecília Ramal, ao apresentar o livro de Gonnet (20014), uma parte do futuro de nossas sociedades dependeria de "nossa capacidade de dominar a informação e a comunicação, de saber ler as mídias que nos solicitam até a saturação e que são tudo, salvo neutras (RAMAL apud GONNET, 20014, p 13)". Ela aponta que o contato entre educação e comunicação como uma alternativa para esse formar mais crítico do cidadão.

> Não há dúvidas que essas crianças, além de adquirir progressivamente uma competência técnica para a produção de materiais multimídia, estarão sobretudo mais preparadas para ler criticamente os enunciados (RAMAL apud GONNET, 2014, p 08).

Porém, para além da leitura crítica, é necessário pensar o cidadão como um produtor de conteúdos midiáticos."Se antes fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas". (GÓMES, 2014, p. 33).Com a Educomunicação, a cidadania se efetivará "na medida em que o processo educativo se amplia e se redimensiona, o que também ativa nos estudantes [cidadãos] comportamentos ou atitudes reflexivas críticas sobre os acontecimentos que os cercam" (MORIGI, CORRÊA e GUINDANI, 2014), e isso, se aplica ao pensamento referente ao gênero.

> Nos processos de relação da educomunicação as aplicações metodológicas de gênero e sexualidade nas escolas se tornam possíveis graças aos conceitos aplicados a educomunicação, que 'caracteriza-se não pelo interesse em respostas supostamente definitivas para os problemas que diuturnamente nos apresentam, mas pelo aguçamento das contradições' (SANTOS apud SOARES).

Com esta perspectiva, o ambiente de prática da Educomunicação será um âmbito de trocas mútuas de cultura e saber, na qual as partes aprendem e contribuem para a formação de sujeitos capazes de vivenciar as diferenças, sejam elas: sociais, raciais, culturais, sexuais" (SOARES, D., 2006). "Entendemos que fazer *educomunicação* (destaque do autor) ou realizar práticas educomunicativas, na medida em que isto quer dizer construir um *novo discurso* (destaque do autor), é experimentar uma outra forma de convivência social". (SOARES, D., 2006, p.07). Para Donizete Soares (2006), é na elaboração e realização de uma investigação coletiva, momento em que os "participantes encontram espaços e condições de se constituírem sujeitos autônomos, que se dá a construção de um *novo discurso* (destaque do autor) " (SOARES, D., 2006, p.11).

A sugestão é que a Educomunicação seja utilizada para auxiliar na formação de cidadãos que possam fazer uma a leitura crítica da mídia - em especial do webjornalismo - bem como a produção de materiais midiáticos menos tendenciosos quando o assunto for violência sexual contra mulheres. Essa ação poderá ser feita por meio de oficinas, leitura de notícias, e até mesmo elaboração de conteúdos, seja em sala de aula, ou outros ambientes sociais que possibilitem a prática da Educomunicação, como centros de convivência.

3 CONCLUSÃO

Vivemos em uma sociedade na qual as mulheres ainda são apresentadas pelo webjornalismo, pela lógica de uma ideologia social de dominação masculina, em especial ao expor vítimas de violência sexual. Como já exposto, é necessário refletir na prática realizada dentro das redações de webjornais, bem como em outros espaços de produção de notícias. Porém, ao levarmos em consideração nossa situação comunicacional, a qual permite que não falemos mais de produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, na qual a internet faz parte da nossa esfera privada, merece atenção também o educar do cidadão (prossumidor) tanto no ler quanto no produzir materiais midiáticos.

Ao refletir a respeito da possibilidade do exercício de uma cidadania comunicativa desejada e ao tratar de exposição de casos de mulheres vítimas de violência sexual, o artigo proposto sugere, que primeiro é preciso “educar o olhar” do cidadão frente ao que a mídia emite, segundo, este cidadão pode se tornar um emissor menos tendencioso ao produzir materiais midiáticos. Para tanto, o presente texto aponta a Educomunicação, como ponto de alicerce a mediação proposta por esse campo o qual abrange educação e comunicação como unidade dialógica de construção do sujeito. O ambiente proposto para debate pode ser tanto o da sala de aula, quanto outros locais que proporcionem a discussão, como centros comunitários.

Ao pensarmos nessa necessidade de ler a mídia e produzir conteúdos, Educomunicação se posicionará também como uma interventora social. Ao realizar práticas educomunicativas, o cidadão não apenas terá contato com o fazer comunicação, e o despertar para o olhar crítico em relação à grande mídia, e, poderá inclusive, gerar modificações no ambiente em que habita ao estimular este olhar para outras estruturas sociais, como a família e a comunidade que habita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Patrícia Horta; LAGO, Claúdia. *Raízes Educomunicativas: do conceito à prática*. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/16.pdf. Acesso em: 10/09/2016.

BRASIL. BANCO MUNDIAL; CIDADANIA, ESTUDO, PESQUISA, INFORMAÇÃO E AÇÃO – CEPIA. *A questão de gênero no Brasil*. Brasília: 2003.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2016*. Brasília, 2016.

Cerqueira, D.; Coelho, D. de S.C. *Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados de saúde* (versão preliminar), Nota Técnica, IPEA, No 11, Brasília, março de 2014.

COMUNICAR, Revista. *Prosumidores mediáticos - Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de losmedios*. v. XXII nº 43, jul de 2014.

DATAFOLHA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. "#APolíciaPrecisaFalarSobreEstupro - Percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas nas instituições policiais", Setembro, 2016.

GÓMES, Gillermo Orozco. *Educomunicação - Recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. Tradução de Paulo F. Valério. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014, 186 p.

GONNET, Jacques. *Educação e Mídias*. Edições Loyola, Tradução Maria Luiza Belloni, São Paulo, 2004, 102p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Ano 10, 2016.

MORIGI, Valdir José; CORRÊA, Franciele Zarpelon; GUINDANI, Joel Felipe. *Mídias Escolares: a cidadania na prática da Educomunicação*. In: Revista Comunicação & Educação. São Paulo: Ano XIX, p. 51-59, jul/dez 2014.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PENA, Felipe. *Teorias do Jornalismo*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

SANTOS, Magna Cély Araújo. *A educomunicação nos debates sobre gênero e sexualidade*. Florianópolis: Realize Eventos e Editora, 2015.

SISTEMA DE INDICADORES DE PERCEPÇÃO SOCIAL (SIPS). IPEA. *Tolerância social à violência contra as mulheres*. Brasil, 2014.

SOARES, Donizete. *Educomunicação - O que é isto?* Gens – Instituto de Educação e Cultura. São Paulo. 2006. Disponível em: http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf. Acesso em: 10/09 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação [livro eletrônico]: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Mas afinal, o que é educomunicação?* 2004. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf . Acesso em: 10/09/2016.

VIEIRA, Viviane; CARDOSO, Isabela Cristina Barros. *O discurso de títulos de notícias sobre violência sexual: a mídia on-line e a culpabilização da vítima de estupro*. In: EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Volume 7, 2014, p. 69-85.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Global Gender Gap Report 2016.* Disponível em: http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/. Acesso em: 17/05/2017

A AUTORA

LAILA CAROLLINE SILVA DE MELO DOURADO - Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (UFG)

Leitura Crítica da Mídia e Produção de Jornal como Processo Educacional para Elevar a Autoestima de Jovens em Região de Risco, em BH

GABRIEL LACERDA MIRANDA
LAURA MARIA DO CARMO DE ASSIS
VIRGÍNIA BORGES PALMERSTON

1. INTRODUÇÃO

A interface mídia e educação tem sido um espaço de discussão cada vez mais rico em termos de descobertas de novos processos de aprendizagem (haja vista o crescente número de artigos publicados sobre essas experiências), que levam os educandos a uma consciência maior a respeito de sua cidadania. Este é, pois, mais um artigo que tem como proposta divulgar uma experiência sobre o processo de aprendizagem que busca somar os saberes provenientes do processo educativo e dos saberes vindos da comunicação. O estudo é fruto de uma pesquisa, ligada ao grupo de pesquisa científica Educomuni do UNI BH, iniciada em agosto de 2015 e que se encontra em andamento, denominada "Mídia, processos educativos e sujeito crítico". Neste estudo, busca-se investigar a inter-relação comunicação/educação no âmbito das escolas de ensino fundamental.

Para isso, dentro de um período de cinco meses, foi observado e discutido, sob a ótica da educomunicação, o projeto de extensão, desenvolvido por alunos de jornalismo do UNI BH, denominado *House Organ Cidadão*. Desde o início de 2015, o projeto se propôs a relançar o jornal de uma escola pública do município, que não vinha sendo produzido por falta de orientação e de verba. Para isso, os bolsistas e voluntários do projeto realizaram, junto a alunos da 8ª e 9ª série da escola, localizada na entrada de uma favela da região

central de Belo Horizonte, um trabalho de capacitação de todas as etapas do processo de produção de um jornal, como: reunião de pauta, coleta de informações e entrevistas, seleção de material, redação e edição. Para além do desenvolvimento dessas habilidades, o projeto de extensão buscava um estímulo ao pensamento crítico dos jovens com relação à mídia, e, paralelamente, elevar a autoestima daqueles adolescentes acostumados a ver sua comunidade estampando as páginas policiais da imprensa.

Para tanto, logo no início dos trabalhos, foi realizada uma entrevista com os estudantes para colher e analisar o conhecimento que tinham a respeito da grande mídia, levando em consideração o contexto social e histórico em que vivem. Em seguida, os conceitos sobre o processo educomunicativo e midiático foram estudados pelos pesquisadores novamente e, desta vez, o conceito de sujeito crítico também passou a ser explorado.

Depois de feitas as oficinas com os alunos da escola, o grupo de pesquisa realizou um grupo focal, em que esses jovens foram estimulados a apresentar suas impressões a respeito da abordagem dos meios de comunicação e das oficinas organizadas para eles. Quis-se, com essa atividade, averiguar se, ao longo do projeto, os participantes passaram a levantar questões sobre a prática dos meios de comunicação de massa, e, com isso, caminhou-se na direção proposta nos estudos educomunicativos.

2. EDUCOMUNICAÇÃO, MÍDIA E SUJEITO CRÍTICO

A educomunicação, como área do conhecimento que prevê uma imbricação dos conceitos de educação e comunicação, propõe um processo que dê conta de fazer aflorar o conhecimento com base nos acontecimentos cotidianos divulgados pela mídia. Soares define a educomunicação como sendo

> o conjunto das ações inerentes ao planejamento e implementação 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 a capacidade de expressão de todas as pessoas num espaço educativo (SOARES, 2003, p. 1).

Particularmente, destacamos três ações supracitadas, uma vez que foram estas as mais observadas na pesquisa com a escola municipal da capital mineira: “desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios de comunicação”; “criar e fortalecer ecossistemas comu-

nicativos em espaços educativos"; e "usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas".

Com relação ao desenvolvimento "crítico dos usuários dos meios de comunicação", pode-se dizer que a educação por meio da comunicação pode fortalecer a capacidade crítica do aluno, uma vez que o contato mais frequente com a mídia e o estímulo analítico proposto pelo educador, para além de torná-lo mais consciente, despertam no educando a vontade de se manter informado e de atuar não somente como um consumidor de notícias, mas de um cidadão dotado de espírito crítico frente ao que é oferecido pelos meios de comunicação.

É fundamental, por exemplo, que os usuários da informação saibam que há critérios estabelecidos para que um fato se torne notícia na imprensa, já que seria impossível aos órgãos de informação divulgarem todos os acontecimentos. São os chamados critérios de noticiabilidade. Conforme Wolf (2002):

> A noticiabilidade é constituída pelo conjunto de requisitos que se exigem dos acontecimentos – do ponto de vista do profissionalismo dos jornalistas – para adquirirem a existência pública de notícias. Tudo o que não corresponde a esses requisitos é ' excluído', por não ser adequado às rotinas produtivas e aos cânones da cultura profissional. (WOLF, 2002, p. 190)

Desse modo, segundo Silva (2005) tais critérios são estabelecidos na "origem dos fatos", considerando características próprias da ocorrência que são percebidas por jornalistas e donos dos veículos de comunicação; no "tratamento dos fatos", que incluem aquilo que os profissionais já reconheceram como importantes, além de outros fatores como a condição tecnológica, qualidade do material apurado – como fotos, textos e som; *deadline*; e, por último, "na visão dos fatos", que têm como base valores do jornalismo como a veracidade, a atualidade, o interesse público entre outras questões éticas e filosóficas.

Pode-se dizer, então, que não há divulgação de notícia que seja isenta da subjetividade dos profissionais da imprensa. Desde o momento da produção da pauta, passando pela apuração, redação até a edição da matéria jornalística existe a interferência do profissional ou do dono do veículo de comunicação. Assim, a notícia não é o fato em sua forma bruta, mas lapidado por um sujeito que de algum modo interfere naquele acontecimento. Por esse motivo, é fundamental que o educador atente para outra ação destacada por Soares no processo educomunicativo: "o uso adequado da informação nas práticas educativas".

Quanto ao fortalecimento dos "ecossistemas comunicativos em espaços educativos"[1], acreditamos que a produção de matérias jornalísticas permite uma experiência educativa que procura desenvolver outras linguagens, narrativas e saberes que ampliam o processo educativo tradicional.

A redação de notícias e reportagens demanda, daquele que faz a investigação do fato, o contato com as chamadas "fontes". Lage (2006) explica que

> Poucas matérias jornalísticas originam-se integralmente da observação direta. A maioria contém informações fornecidas por instituições ou personagens que testemunham ou participam de eventos de interesse público. São o que se chama de fontes.
>
> É tarefa comum dos repórteres selecionar e questionar essas fontes, colher dados e depoimentos, situá-los em algum contexto e processá-los segundo técnicas jornalísticas. (LAGE, 2006, p.49).

Para além das fontes, aquele que está investigando pode encontrar a resposta que procura por intermédio da observação direta da realidade, da leitura de notícias novas e de outras técnicas de pesquisa. Cada uma delas evoca no sujeito um determinado tipo de atitude, exige do estudante mais do que uma simples entrada em um site de busca na Internet. Dessa maneira, tais pesquisas podem complementar ou ampliar o conhecimento do aluno.

Passamos, então, ao último critério apontado por Soares (2003) "usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas". Como o próprio autor ressalta, não se trata de pensar que as novas tecnologias seriam a chave para mudanças importantes na área da educação, mas de resgatar a "aprendizagem como espaço produtor de sentidos em processos pedagógicos" (SOARES, 2006, p.7). A aprendizagem ocorre, ainda de acordo com Soares (2003, p. 8), "na medida em que o indivíduo se sente tocado, envolvido, conectado. Dessa maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação." Os recursos da informação empregados na prática do jornalismo, mesmo com o advento das novas tecnologias, são, ou pelo menos, deveriam ser utilizados para melhorar e aprofundar o modo de produção das notícias - a apuração

1 Martín-Barbero (2003, p.67) explica que o ecossistema comunicativo "[...] 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."

da informação, a constatação e a apresentação do fato com a finalidade de prestar serviço público que contribui para a cultura democrática. E assim, quando se dispõe a produzir uma reportagem, deve-se incorporar as tecnologias como meio de democratização da informação.

Arriscamo-nos também a ressaltar que a experiência que tivemos na escola pública da capital mineira incluiu mais dois itens destacados por Soares: "melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas" e "a capacidade de expressão de todas as pessoas num espaço educativo".

O componente fundamental da comunicação é a interação, sem este fenômeno o processo comunicativo não ocorre. Vale, então, lembrar as palavras de Bittencourt de Sá e Moraes (2017, p. 2) afirmando que " a educação envolve um processo de interação, de troca, que tem por finalidade o aprimoramento, logo deve ocorrer/acontecer a partir de processos comunicativos". Como ação educativa, o processo desenvolvido na escola propôs inicialmente uma leitura mais livre sobre as temáticas que mais agradassem o grupo, os adolescentes se interessaram pelas abordagens dos veículos de comunicação e buscaram mais informações. Na etapa das entrevistas com as fontes, cada dupla de alunos foi estimulada a questionar e dialogar, trabalhando a competência de interagir com o outro e de compartilhar com este seus saberes e suas questões.

Por fim, colocamos em relevo a expressividade, que pode ser considerada como sinônimo de capacidade de transmitir o pensamento de maneira clara, e, segundo o Dicionário do Aurélio[2], expressivo significa "que dá a entender" Este é mais um requisito do processo de aprendizagem por meio da educomunicação. A relação mais direta e constante com a mídia, via leitura dos diversos gêneros e formatos jornalísticos e, por intermédio de observação crítica, põe em cena a prática da expressão.

Foi com esse aporte teórico, e com base, principalmente nas ações destacadas por Soares - do desenvolvimento do espírito crítico dos usuários, do uso adequado dos recursos da informação e do fortalecimento dos ecossistemas comunicativos - que o trabalho desenvolvido na escola pública de Belo Horizonte se pautou.

3. PROJETO DE EXTENSÃO *HOUSE ORGAN CIDADÃO*

Criado há 11 anos, o projeto de extensão *House Organ Cidadão*, do curso de Jornalismo do UNI BH, tem por objetivo desenvolver informativos para ONGs e escolas públicas de Belo Horizonte. Em 2015, com o intuito de produzir veículos de comunicação que ajudassem na

2 Disponível em https://dicionariodoaurelio.com. Acesso em 28 de maio de 2017.

formação de um sujeito crítico, o Projeto trabalhou em parceria com uma escola municipal e promoveu a reformulação do jornal da instituição.

3.1 – Processos na escola

Na primeira etapa, a equipe do *House Organ Cidadão* foi à escola apresentar o projeto aos alunos e explicar o desenvolvimento das atividades no decorrer do ano. Dentre as ações realizadas, estava uma grande oficina de sensibilização do projeto, chamada de "oficina". Dela, participaram os *rappers*, Marcelo Bioki e Pedro Vulks, que levantaram questões sobre política, cidadania, solidariedade e minorias e fecharam o evento com um *show* de *rap*.

Depois das apresentações, todo o projeto foi explicado pela coordenadora do *House Organ Cidadão*, Virgínia Palmerston, e foi solicitado aos alunos interessados que se inscrevessem. Já com os inscritos, foi feita a seleção destes observando-se o comportamento dentro de sala e a escrita. Para isso, a diretora da escola na época e um professor colaborador auxiliaram na escolha dos participantes.

A partir da seleção dos alunos, com idades entre 13 e 15 anos, iniciaram-se os encontros para a análise de notícias, as oficinas de fotografia e de produção de textos jornalísticos, que aconteceram no campus do UniBH.

No decorrer das semanas, os adolescentes participaram de uma reunião de pauta, coletaram informações, sugeriram entrevistados, produziram textos e fotos e analisaram a diagramação. Essas reportagens tinham como objetivo mostrar à comunidade os acontecimentos da escola e da própria comunidade.

Uma das pautas sugeridas pelos alunos foi a discussão da aplicação da verba do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente (OPCA) na escola. Neste dia, os alunos entrevistaram representantes da prefeitura, o corpo docente e discente presentes e fotografaram todo o evento. Desta forma, os jovens tiveram a primeira experiência de fazer a cobertura de um evento.

Os alunos realizaram cobertura jornalística em outros dois eventos na escola. Uma delas foi o *Encontro de famílias* e o *Projeto Colcha de Retalhos*, que procura incentivar a prática prazerosa e significativa da leitura. A outra matéria foi sobre a atuação da *Flutuar Orquestra de Flautas*, da qual participa o professor de matemática da escola.

Como o objetivo do jornal era resgatar os acontecimentos positivos do entorno, foi feito um perfil de um morador da comunidade. Na entrevista, um publicitário contou que não quis deixar as raízes e, mesmo com muitas chances e motivos para sair da favela, preferiu ficar e criar projetos que ajudem na melhoria do lugar em que ele vive.

Em outro texto sobre a favela, os alunos apuraram e redigiram a história de um antigo poço da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa) que servia para abastecer a comunidade de água e onde hoje está situada a própria escola. O local é um marco da comunidade, e os alunos produziram a matéria intitulada *Tempos de água farta*. Alguns moradores mais antigos contribuíram com o resgate da memória do local que antes era fonte de água para grande parte da comunidade.

O projeto *Empodera Minas* foi uma ação social importante para as meninas da comunidade e, por esse motivo, transformou-se em notícia do jornal. A proposta do *Empodera Minas* é conversar com as jovens sobre a vida, a sexualidade e o feminismo.

Para a capa do jornal, foi escolhida uma reportagem sobre futebol. O esporte serviu de pano de fundo para evidenciar a força de vontade e a dedicação de um time que teve como adversários o preconceito e a falta de verba. O time da escola ingressou no *Campeonato Municipal de Futsal* apenas com o objetivo de participar, mas, após descobrirem seu potencial, os atletas da instituição de ensino surpreenderam a todos e chegaram às semifinais do torneio.

3.2– OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E GRUPO FOCAL

Antes de iniciar os trabalhos, a equipe do projeto de pesquisa previu uma avaliação de impacto. Por isso, durante todo o processo, acontecido entre março e setembro de 2015, trabalhou com o método de observação participante. Depois das discussões sobre a cobertura da imprensa e das oficinas de redação, foi realizada, no final de setembro, uma segunda pesquisa qualitativa, por meio de grupo focal. O objetivo era verificar os efeitos do trabalho realizado pelo projeto, em termos de aprendizado das técnicas jornalísticas, leitura crítica dos meios de comunicação e interesse dos beneficiados.

Dentre os resultados obtidos com a observação participante, analisou-se o senso crítico dos alunos da escola sobre a imprensa tradicional. No início do projeto, alguns participantes optavam por não falar e preferiram não contribuir com o andamento das oficinas. O receio que a turma tinha em se pronunciar era visível, pois se mostrava tímida ou com vergonha de se pronunciar sobre algo novo e errar.

Com o passar das oficinas, porém, percebeu-se uma visível melhora no diálogo e, a cada encontro, o aprendizado tornava-se mais dinâmico e produtivo. Para se verificar mais claramente essas mudanças, foi proposto aos alunos que participassem do grupo focal, coordenado pela professora/coordenadora do projeto de extensão.

Aceitaram participar do grupo focal os oito alunos do projeto. Com isso, foi possível observar que todos os envolvidos desenvolveram um senso crítico baseado em conhecimentos por eles adquiridos e em leituras em veículos de comunicação ao longo do projeto. Se antes os alunos consumiam as informações da mídia de massa como meros expectadores, por meio de oficinas e do contato direto com o fazer jornalístico, os estudantes se sentiram estimulados a desenvolver sua própria opinião a respeito do conteúdo noticioso apresentado pelos grandes meios de comunicação.

Essas constatações podem ser exemplificadas por meio das observações das respostas de alguns estudantes no grupo focal. Um dos alunos, por exemplo, ao ser questionado sobre algum conteúdo ser verdadeiro apenas pelo fato de ser noticiado por um comunicador de grande expressão no meio televisivo, respondeu que prefere analisar tal conteúdo antes de acreditar em tudo que lhe é apresentado. “Eu tenho um olhar mais crítico agora, às vezes têm coisas impostas pela mídia não tão agradáveis, coisas distorcidas ou mentirosas, mas eu tento avaliar o que é certo pra eu poder ver se acredito ou não” (Fernando).

Além disso, outro ponto interessante a ser destacado é o modo como os alunos analisam o conteúdo noticioso apresentado pelos grandes veículos de massa a respeito da comunidade onde vivem. Localizada em uma região de alta vulnerabilidade social, a favela usualmente aparece nas páginas policiais dos jornais “ [os jornais] dão mais notícias ruins do que boas, de gente roubando e matando”. (Luiz); “pra mim, só dá notícia ruim, porque fala dos traficantes, das drogas, dos usuários, um exemplo bom que a mídia podia falar é a história do Torneirão” (João); “ a questão das mortes e dos assaltos que têm lá não são as coisas mais atuais que eles podem colocar, têm as questões dos projetos de dança, vôlei, Fica Vivo (Projeto social municipal), que estão acontecendo na escola, tem o grafite também” (Marcelo).

Por mais que as entrevistas tenham se concentrado nas análises dos grandes veículos de comunicação, observou-se uma tendência do grupo de alunos a buscar informações em locais mais segmentados, como as redes sociais, mais especificamente, o *Facebook* (“procuro grupos, por exemplo, de mídias e jogos (...) procuro frases encorajadoras”. (Fernando); “vejo vídeos, poemas, rimas, jogos, e tudo que acontece, como teatros”; (João); “geralmente, eu leio sobre livros, músicas e jogos.” (Cesar).).

Observou-se, na análise desta pesquisa, maior conhecimento do grupo a respeito das técnicas de redação jornalística e da capacidade de análise da mídia. Percebeu-se, ainda, fortalecimento do engajamento dos alunos ao projeto.

Também foi perceptível a melhora na escrita e na oralidade dos alunos. Esses jovens, que ao iniciar o projeto possuíam pouco conhecimento sobre o fazer jornalístico, fecharam o ano demonstrando mais familiaridade com a imprensa, suas atividades e limitações. Destacou-se também a importância da continuidade ao projeto em sua escola no ano de 2016, sem a ajuda direta do Projeto de Extensão. A proposta é que os alunos participantes sejam multiplicadores e continuem a editar o jornal. A propósito, no lançamento do jornal, dia 1º de dezembro de 2015, na escola, percebeu-se também o interesse de demais alunos, quando cada um recebeu um exemplar em cerimônia específica para este lançamento e foram estimulados a participarem das próximas edições.

4. CONSIDERAÇÕES

A observação contínua do processo de produção do jornal bem como a análise do grupo focal aliadas à revisão do conceito de educomunicação, mídia e sujeito crítico foram essenciais para a contextualização do aprendizado dos estudantes da escola pesquisada.

Quando analisou-se o desenvolvimento das atividades propostas aos alunos sob o ponto de vista da educomunicação, constatou-se aplicação prática do conceito, uma vez que, de acordo com Soares (1999), educomunicação, dentre outras coisas, se constitui na integração das práticas educativas aos meios de comunicação.

As pontuações de Baccega (2011) endossam tal discurso: a autora afirma que a aprendizagem, há muito tempo, passou a barreira das escolas. Fora do ambiente escolar, os alunos da escola vivenciaram certas experiências que, provavelmente, não seriam possíveis em razão do plano de aula a ser seguido, como a análise da imprensa a partir do estímulo dado pelos jornalistas, a noção do fazer jornalístico, tanto com relação à produção de notícias quanto de imagens, com a manipulação de câmeras digitais profissionais.

No que diz respeito à mídia tradicional, durante a produção do jornal, os estudantes puderam ter contato com um veículo de comunicação e, desta forma, passar de expectadores para produtores de conteúdo. Além disso, os adolescentes foram estimulados a produzir textos sobre algo que estivesse próximo a eles, como atividades educativas, esportivas, registros históricos e entrevistas com membros da própria comunidade em que vivem. De algum modo isso pode ter contribuído para observarem que a região onde vivem também pode gerar pautas positivas e elevar a autoestima do grupo.

As novas tecnologias foram essenciais nesse processo. O acesso fácil à internet e o uso de celulares para registro de fotos e de gravações possibilitaram que os jovens tivessem ferramentas acessíveis para produção de conteúdo.

Já quanto ao aspecto do senso crítico, sob o ponto de vista midiático, os alunos se mostraram, de certa forma, mais atentos aos meios de comunicação. Começaram a perceber o conceito de notícia, a partir da possibilidade de veiculação de notícias positivas da comunidade, diferentemente do que ocorre na mídia de massa. A noção de que tudo o que é veiculado pelo jornal, TV, rádio ou internet é verdadeiro foi questionada, e a provocação fez com que uma visão mais apurada fosse despertada.

O conceito de educomunicação, como estimuladora de um sujeito crítico, um ser que compartilha conhecimento e vivência, pôde ser observado na tentativa dos alunos de levantarem uma série de questionamentos sobre aspectos políticos, sociais e históricos em seus roteiros de entrevista, para a elaboração das matérias.

Este artigo, fruto da pesquisa iniciada em agosto de 2015, pretendeu mostrar a inter-relação comunicação/educação no âmbito das escolas públicas, com base em um projeto de extensão desenvolvido em apenas uma escola. Acredita-se que é preciso uma investigação mais aprofundada, o que nos exige o acompanhamento desses alunos durante o processo de produção de pelo menos mais uma edição do jornal, para que se possa verificar todos os aspectos que compõem a educomunicação como área do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

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

BACCEGA, Maria A., LOPES, Maria I. V. de e FRANÇA, Vera R. V. (org.). **Dicionário de comunicação**: Escolas, teorias e autores. S. Paulo: Contexto, 2014.

BITTENCOUT DE SA, Jussara e MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. **Midia e Educacao reflexões, relatos e atuações**. Disponivel em http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdia_e_educao_jussara_bittencourt_de_s__revista_querubim.pdf. Acesso em 28 de maio de 2017.

Dicionário do Aurélio. Disponível em https://dicionariodoaurelio.com. Acesso em 28 de maio de 2017.

ERBOLATO, Mario. **Técnicas de codificação em jornalismo**. Petrópolis Vozes, 1978.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo Opinativo**. Campos do Jordão. Mantiqueira, 2003.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Globalização comunicacional e transformação cultural**. In MORAES, Dênis (org.). Por uma outra comunicação, Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Gislene. **Para pensar critérios de noticiabilidade**. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia. Florianópolis: UFSC. Vol. II. N 1. 1 semestre de 2005. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo. Acesso em 21 de maio de 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. In: Revista Contato, Brasília, DF, ano 1, n. 2, jan./mar. 1999, p. 19-74.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Alfabetização e educomunicação**. O papel dos meios de comunicação dos jovens e adultos ao longo da vida. 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e adultos, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2003

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: Um campo de Mediações. In: Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, nº19, p. 12 a 24 Set./Dez. 2004.

TORQUATO DO REGO, Gaudêncio Francisco. **Comunicação empresarial, comunicação institucional** São Paulo: Summus, 1986.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OS AUTORES

GABRIEL LACERDA MIRANDA - Estudante de Graduação do 4o semestre do Curso de Jornalismo do Centro Universitário de Belo Horizonte - UniBH e voluntário, email: gabrielacerda936@gmail.com.

LAURA MARIA DO CARMO DE ASSIS - Estudante de Graduação do 8o semestre do Curso de Jornalismo do Centro Universitário de Belo Horizonte - UniBH e bolsista da Fapemig, email: lauramariadocarmo@gmail.com.

VIRGÍNIA BORGES PALMERSTON - Doutora em Estudos Linguísticos (FALE/UFMG), professora do UniBH, pesquisadora do Educomuni. E-mail: vpalmerston@hotmail.com

Formação em Educomunicação: a Cultura Educomunicativa em Evidência

FLÁVIA ZANFORLIM
GIOVANA GULIN

Introdução

A Educomunicação foi reconhecida como nova área do conhecimento em um momento histórico de ascensão da **tecnologia da comunicação** e do declínio do **modelo educacional tradicional**. E não foi à toa que ela surgiu nesse momento, pois, a Educomunicação pode ser o caminho para a criação de um novo modelo educacional, mais aberto, crítico, inclusivo, e acima de tudo mais humano, que inclusive propicia o uso crítico dos meios e permite receber os benefícios advindos da tecnologia da comunicação.

A tecnologia sozinha não será capaz de transformar o mundo na Aldeia Global prevista por MacLuhan, pois é preciso que as pessoas tenham uma cidadania comunicativa, e talvez, o grande desafio do século XXI seja justamente promover essa cidadania. Para isso, a educação precisa resgatar de forma crítica a ação comunicativa e incluí-la no seu projeto político pedagógico e no seu currículo. Não se faz educação sem comunicação, e vice-versa, sendo assim, quando a escola ignora o processo comunicativo, ela limita, onera e muitas vezes praticamente impossibilita a realização da sua própria missão, que é de ser um espaço voltado para construção e compartilhamento de conhecimento.

De nada adianta, porém, que a Educomunicação esteja presente no currículo se não existirem profissionais para aplicá-la. Então, o primeiro passo é disseminar essa nova ideia no

meio formal de educação entre os educadores. Dessa forma, a formação de educomunicadores tem que ser vista como um dos desafios mais urgentes da Educomunicação e da Educação.

Frente a essa necessidade surgiu o interesse em desenvolver um curso de extensão de Educomunicação voltado para os educadores da rede formal de ensino de Curitiba – PR. Os educadores devem ser os primeiros a se integrar ativamente na cidadania comunicativa, pois eles serão capazes de multiplicá-la para a sociedade.

O curso busca promover um primeiro contato entre educadores atuantes e estudantes de pedagogia com a área da Educomunicação, mostrando novos caminhos, soluções e metodologias. E, além do conceito específico da Educomunicação, o curso está alinhado com o pensamento de Edgar Morin e com a necessidade de se fazer Alfabetização Informacional e Midiática, de modo a promover a cidadania comunicativa de forma integral.

Educação e Comunicação em tempos atuais: o desafio da Educomunicação

A consolidação das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) exigiu mudanças significativas em todos os âmbitos da sociedade. A comunicação passou a ocupar papel central, reorganizando as relações entre as pessoas e fomentando a criação de um novo cenário social, político, econômico e cultural que configura o início da Era do Conhecimento. Em consequência disso, percebe-se o desafio de reconhecer as conexões existentes na realidade, articulando diferentes conhecimentos e perspectivas que compõem e oferecem novas visões de mundo, na qual o homem é entendido como criador e criatura de uma cultura comunicativa em constante transformação.

O filósofo francês Edgar Morin, com o apoio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), trouxe essa discussão para o âmbito educacional, na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (São Paulo: Cortez, 2011). Para ele, o formato educacional atual está em crise e o problema central está na departamentalização cartesiana do conhecimento, que criou inúmeras especialidades, mas que acabou ignorando a conexão existente entre elas e, principalmente, ignorou a conexão com a realidade e com o próprio ser humano.

Neste cenário, Morin defende a necessidade de se fazer a transição entre o pensamento cartesiano linear para o pensamento sistêmico e complexo, de modo a promover a formação de cidadãos com mentes abertas para o novo e para a diversidade; conhecedores do contexto onde vivem; conscientes de suas limitações e comprometidos com o desenvolvimento individual e social. Mas, para que a educação do futuro - proposta por Morin - não

seja somente uma utopia, a escola precisa assumir o compromisso com essa nova visão, adotando práticas que valorizem a integração social, a expressão individual e a construção conjunta do conhecimento. A escola precisa deixar de ser um depósito de jovens e crianças e começar a ser um espaço de encontro, de troca, de diálogo.

Os desafios educacionais não param por aí, a escola também deve se adequar a nova realidade tecnológica, principalmente em razão da forma como a sociedade tem lido e interpretado as informações midiáticas em seus múltiplos canais. Nesse sentido, é necessário promover a Alfabetização Informacional e Midiática (Media and Information Literacy), incentivando o engajamento ativo e crítico da sociedade perante os diferentes formatos midiáticos, de forma a oportunizar uma tomada de decisão com mais liberdade e criatividade, sem ser arrastada por poucas vozes dominantes.

Nessa perspectiva, pensando também em promover a integração entre aluno e escola, bem como um ensino público de qualidade e a democratização da educação e da cidadania comunicativa, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) identificou, já no final da década de 90, a existência de uma nova área de conhecimento: a Educomunicação. O termo já era usado anteriormente, mas foi após a realização da pesquisa *Perfil do Educomunicador*, coordenada pelo professor Ismar de Oliveira Soares, que a Educomunicação passou a ser considerada uma nova área do conhecimento. Essencialmente, a Educomunicação é definida por Soares como:

> Práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida com a mera aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo, como a "educação para e com a comunicação" (media e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social. (SOARES, 2011, p.13-14).

A Educomunicação parte, portanto, de dois axiomas[1]. O primeiro diz que o processo educativo só acontece se houver ação comunicativa, e o segundo é quase o inverso disto, pois afirma que toda ação comunicativa é, em si, uma ação educativa. Assim, comunicação e educação tem uma relação interdependente, e é nesse espaço que acontece a Educomunicação (SOARES, 2011).

1 Axioma vem do grego "axios" (valor) e significa aquilo que é aceito por ter tido seu valor bem comprovado.

Nessa lógica, todo educador é um educomunicador, mas isso não acontece imediatamente em razão de duas questões: a primeira é o modelo educacional atual que departamentaliza o conhecimento e, assim, já praticamente inviabiliza a ação educomunicativa - que para acontecer precisa no mínimo que haja interdisciplinaridade entre os conteúdos -, e a segunda trata dos inúmeros desafios políticos, sociais e econômicos que os educadores enfrentam para conseguir compor e executar o seu plano de aula, prejudicando a sua formação continuada, a busca por novos modelos, informações, e, inclusive, frustrando a realização profissional ao sabotar significativamente as suas dimensões afetivas e criativas.

Nesse contexto, o jornalista e educomunicador Alexandre Le Voci Sayad avalia que o grande desafio é o de viabilizar várias das soluções já encontradas para transformar o universo da educação. Especificamente em relação à área da Educomunicação, ele ressalta que as políticas públicas já realizadas não podem ficar restritas a uma pequena parcela das escolas brasileiras, e conclui que "outras peças desse quebra-cabeça complexo têm que ser mexidas no campo da macropolítica: **a formação de profissionais-educomunicadores é uma delas**" (SAYAD, apud SOARES, 2011, p.10-11, grifo nosso).

Formação em Educomunicação no Brasil

Duas universidades brasileiras aprovaram, coincidentemente, no mesmo ano, no Sudeste e no Nordeste do país, dois cursos de graduação voltados ao campo da Educomunicação. Por um lado, em São Paulo, o Conselho Universitário da USP, em sua sessão de 18 de novembro de 2009, criava um curso de Licenciatura e, por outro, na Paraíba, em 10 de outubro do mesmo ano, a Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) deliberava pela aprovação de uma Habilitação, em nível de Bacharelado, numa diferença de apenas 22 dias. Já no ano seguinte, as duas universidades abriram seus vestibulares. As aulas tiveram início em 2010 na UFCG e, em 2011, na USP. É importante lembrar ainda que essa história começou no ano de 1993, na própria USP, quando o Departamento de Comunicações e Artes realizou quatro ações pedagógicas fundamentais para a consolidação da Educomunicação, são elas: 1. A implementação do curso de Gestão da Comunicação - que formou mais de 600 especialistas; 2. A criação e manutenção da revista Comunicação & Educação; 3. A oferta de cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização, a partir do ano 2000, que contou com a participação de 30 mil pessoas no Brasil; 4. Os projetos de consultoria a governos, incluindo o trabalho reali-

zado junto ao MEC com a realização de cursos a distância para mais de 10 mil professores do Estado de São Paulo.

Na sequência, inspirados pela USP e pela UFCG outras faculdades e instituições passaram a oferecer formação na área de Educomunicação, especialmente por meio de cursos de especialização e extensão. Além das universidades, o terceiro setor e as secretarias municipais e estaduais realizaram, e ainda realizam cursos abertos de Educomunicação, como é o caso da Secretaria Municipal de São Paulo que possui até um Núcleo de Educomunicação atuando na gestão de projetos e formação de educomunicadores nas escolas municipais da cidade.

Formação em Educomunicação na cidade de Curitiba

Em Curitiba-PR, a Educomunicação ainda dá os primeiros passos, estando presente em iniciativas isoladas e pouco articuladas com o sistema formal de ensino. Atualmente, cabe ressaltar as práticas educomunicativas realizadas pelo grupo Parafuso Educomunicação, pelo Instituto Grpcom e pela Prefeitura de Curitiba, detalhadas abaixo.

- O grupo Parafuso Educomunicação (http://parafusoeducom.org/) atua principalmente na formação em Educomunicação de adolescentes e jovens, desenvolvendo oficinas e projetos, apoiados por organizações parceiras.

- O Instituto Grpcom (http://www.institutogrpcom.org.br/educomunicacao), como braço social do Grupo Paranaense de Comunicação, realiza projetos na área da Educação para Comunicação visando à formação de receptores críticos, que sejam capazes de ler, interpretar, dialogar e reelaborar as informações veiculadas diariamente nos meios de comunicação.

- A Prefeitura de Curitiba, por sua vez, realiza alguns projetos na área de Tecnologia Educacional, incentivando alunos e professores a se apropriarem dos meios de comunicação como ferramenta para melhorar as práticas educativas. Um exemplo é o Jornal Eletrônico Escolar Extra, Extra, desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental. (http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/extraextra!/4631).

Apesar de não haverem tido prosseguimento, é importante destacar também os cursos de pós-graduação em Educomunicação ofertados pela Universidade Positivo, FAE Centro Universitário e SPEI (Sociedade Paranaense de Ensino e Informática), bem como o trabalho da ONG Ciranda - Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência, que além de atuar como uma agência de notícias especializada em infância e juventude representava

um importante eixo de ligação da Educomunicação com a sociedade, sendo considerada uma referência na área. O seu fechamento deixou uma lacuna a ser preenchida, pois a Ciranda dava direção, força e suporte para a Educomunicação no estado.

Considerando esse cenário, ressalta-se que a Educomunicação vem conquistando espaço em Curitiba, mas muito ainda precisa ser feito para que ela seja efetivamente reconhecida e aplicada nas diversas práticas educacionais.

A realidade curitibana atual revela que a Educomunicação está principalmente atrelada às organizações do terceiro setor, o que restringe o seu alcance e não promove grande articulação com os agentes principais desse processo, os educadores, sejam eles formados ou graduandos. A partir disso, a questão que se coloca é: por que não investir mais na formação em Educomunicação específica para professores do sistema formal de ensino? Assim, a estratégia seria assumir como um forte objetivo da Educomunicação a ampliação da rede de profissionais educomunicadores, focando no público de educadores já existente e atuante. Essa estratégia, se aplicada, além de fortalecer a área também contribuirá para significativos avanços na Educação Básica que poderão resultar na tão almejada mudança no modelo atual de ensino.

Pensando nisso, propõe-se aqui a realização de um curso de extensão destinado aos educadores da rede formal de ensino de Curitiba.

Curso de extensão em Educomunicação: uma proposta para os educadores de Curitiba

O curso de extensão “Educomunicação: Conhecimento e Prática”, destinado aos educadores da rede de ensino de Curitiba - PR tem o objetivo de propagar e fortalecer a cultura comunicativa na educação formal. O seu formato presencial com duração de dois meses e meio facilita a formação em Educomunicação e favorece a ampliação da rede de educomunicadores. O curso será realizado em parceria com instituições de ensino superior e terá carga horária de 30 horas.

O curso foi pensado, especialmente, a partir da urgência na formação em Educomunicação para ampliação das práticas educomunicativas na cidade. A escolha do público-alvo, representado especificamente por educadores formados ou graduandos, visa contribuir para a formação efetiva em Educomunicação, visto que os educadores são educomunicadores em potencial. O planejamento das aulas, realizadas totalmente de forma presencial, valoriza

enfaticamente o fazer educomunicativo, contemplando uma metodologia que privilegia o diálogo, a expressão individual e criativa dos participantes, por meio de estímulos e provocações sobre a sociedade e suas relações com a educação e a comunicação.

Desta forma, o curso visa despertar nos educadores a necessidade de um novo olhar para o processo comunicativo, indicando um novo modo de agir que valoriza a comunicação crítica e a construção coletiva do conhecimento. Para isso, o currículo contempla o trabalho teórico-prático dos conceitos e áreas de intervenção da Educomunicação, tratando de temas fundamentais como cultura comunicativa e ecossistema educomunicativo, internet/novas tecnologias e redes sociais, literacia midiática e informacional e pensamento crítico, além de compartilhar metodologias e trabalhar a construção do perfil educomunicativo de cada aluno.

Por fim, o curso faz uma ponte entre a educação formal e a Educomunicação, oferecendo ao espaço escolar novas perspectivas e soluções, e principalmente, iniciando um compromisso da educação formal com a comunicação.

Considerações Finais

A Educomunicação é um caminho possível para a construção de uma sociedade mais madura, participativa, criativa e conectada. Mas, para a sua consolidação, ela precisa enfrentar os desafios de uma sociedade com problemas socioeconômicos como a pobreza e a fome e, também, problemas políticos-culturais como a corrupção que sedimenta as diferentes formas de exclusão social e violência.

É interessante destacar que a Educomunicação é em si uma importante ferramenta para enfrentar esses desafios. Assim, há expectativa de mudança gradativa desse quadro com a ampliação da rede de educomunicadores, pois a formação de pessoas comprometidas em promover o diálogo, a expressão individual e a integração desde a formação básica educacional tem poder de mudar o futuro das próximas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

UNESCO. **Global MIL Week 2016 and Feature Event Concept Note**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/global_mil_week_2016_concept_note.pdf> Acesso em 25 de agosto de 2016.

AS AUTORAS

FLÁVIA ZANFORLIM - Jornalista e Especialista em Gestão Pública e Administração de Cidades.

Giovana GULIN - Jornalista e Especialista em Educomunicação e graduanda em Pedagogia.

O Cinecultinho como Experiência em Mediação Cultural

CARLA DANIELA RABELO RODRIGUES

1. Introdução

Parte-se da experiência de realização da atividade cultural denominada Cinecultinho, um projeto realizado com crianças na faixa etária entre 7 e 12 anos na cidade de Jaguarão (Rio Grande do Sul, Brasil) que está localizada na fronteira com o Uruguai. A atividade de produção cultural para público infantil contempla o aspecto cineclubista fomentando a cultura cinematográfica e ampliando os repertórios fílmicos das crianças principalmente com filmes de animação com classificação indicativa livre que não estão facilmente acessíveis à região, como aqueles exibidos em salas de cinema, tv paga, festivais, mostras, entre outros.

O projeto é pensado curatorialmente, pesquisado, produzido e realizado por 12 estudantes do bacharelado de Produção e Política Cultural da Universidade Federal do Pampa (Jaguarão/RS), bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC) sob orientação de uma tutora, docente do curso.

Observou-se, entre outros resultados, que ao apresentar novas narrativas e temas por meio dos longas e curtas metragens em animação, as crianças demonstraram interesse e encantamento com os tipos de filmes exibidos, comprovando a hipótese de como uma produção e mediação cultural cuidadosa e planejada, considerando a natureza dos sujeitos, pode ampliar repertórios e despertar elementos fundamentais na construção cidadã, educativa e artística.

2. Contexto do projeto: a UNIPAMPA na cidade de Jaguarão (RS)[1]

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é resultado da reivindicação da comunidade da região e da política de expansão e renovação das instituições federais de educação superior promovida pelo governo federal. A UNIPAMPA tem a responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica - um extenso território, com críticos problemas de desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior - a metade sul do Rio Grande do Sul. Veio ainda para contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina.

O município de Jaguarão está localizado no extremo sul do Rio Grande do Sul, fronteira o Uruguai, por meio do município Rio Branco. Possui população de 27.942 habitantes, distribuídos por uma área total de 2.054 km2 (IBGE, 2010). Sua área está configurada no bioma Pampa. A agricultura e a pecuária extensivas são a base da economia da cidade, sobretudo ligadas à cultura do arroz. Na pecuária, os rebanhos bovinos e ovinos são mais expressivos (IBGE, 2010). Os serviços aparecem como dado econômico é componente recente, principamente após o advento dos freeshops em Rio Branco, Uruguai. Desse modo, Jaguarão se tornou um ponto de parada para a modalidade de turismo de compras, apesar de não possuir somente esse atrativo. Conta ainda com um patrimônio histórico edificado de proporções singulares no Rio Grande do Sul, com cerca de 800 prédios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), configurando quase 50% da área urbana como patrimônio ou de interesse patrimonial.

A proximidade com o Uruguai fomenta intercâmbios com a cultura daquele país para o Brasil de forma única e próxima, potencializando atividades que ocorrem em formato de "corredor cultural", entre o eixo Montevidéu – Porto Alegre. Jaguarão possui estreita integração cultural com o país vizinho, por meio de acordos na área da cultura e práticas de intercâmbio como a Feira do Livro Binacional, Mostra de Documentários Uruguaios, grande participação de Uruguaios no carnaval brasileiro. Circulam outras manifestações culturais como a Murga Uruguaia, o Candombe, a literatura, diversos gêneros musicais incluindo o Tango, Patrimônio Imaterial do Uruguai, reconhecido pela Unesco de forma compartilhada com a Argentina. Uma mostra de como a fronteira é um espaço rico em trocas, de caráter aberto ao outro que extrapola o fazer artístico que se encerra na cultura local, ou no culto às tradições, vai além disso com as relações socioculturais cotidianas.

O caráter fronteiriço também aporta desafios para a promoção da cidadania visto que os conflitos de fronteira oriundos de múltiplas cidadanias em conjunção permanente formam

1 Informações obtidas no Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC) em Produção e Política Cultural da Universidade Federal do Pampa (campus Jaguarão).

um hibridismo cultural multifacetado exigindo a atuação permanente dos atores sociais para a efetivação de uma cidadania cosmopolita.

Nesse contexto, o bacharelado em Produção e Política Cultural da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) pretende contribuir, com abordagens transdisciplinares, para os estudos do campo da Cultura e também das questões potenciais de fronteira.

3. Executor do Projeto: Programa de Educação Tutorial - Produção e Política Cultural (PET-PPC)

O Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC) é desenvolvido por grupos de 12 estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em Graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. O grupo PET, uma vez criado, mantém suas atividades por tempo indeterminado. Atualmente o programa conta com 842 grupos distribuídos entre 121 IES.

O PET-Produção e Política Cultural (PET-PPC) foi criado em 2013, está ligado ao bacharelado de mesmo nome na Universidade Federal do Pampa e pretende, sobretudo, a maturação dos conhecimentos na construção de saberes híbridos e interdisciplinares ligados ao campo da Cultura por meio de atividades e projetos de pesquisa, ensino e extensão. O primeiro tutor foi o Prof. Ms. Alan Dutra[2] e, desde novembro de 2015, conta com a tutoria da Profa. Dra. Carla Rabelo[3] e doze novos bolsistas.

4. As atividades do PET-PPC e o projeto Cinecultinho

O grupo PET-PPC desenvolve atividades de produção cultural para públicos em geral e também para públicos específicos como as crianças. Propostas que contemplam a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na medida em que são momentos de reflexão sobre o lugar da infância na sociedade atual, nas políticas culturais brasileiras e nas ações culturais específicas para esse público ligadas a conteúdos temáticos como cidadania, arte e ludicidade. Vale ressaltar que tais conteúdos (cidadania cultural, acesso à cultura, curadoria, mediação cultural e formação de público) são valiosos à formação da(o) graduanda(o) conforme Projeto Pedagógico do Curso de Produção e Política Cultural. Assim, atende-se a demandas sociais interdisciplinares incentivando práticas de responsabilidade social e incentivando o pensar sobre Políticas Culturais para a Infância.

2 Página do grupo antigo: petproducaopoliticacultural.blogspot.com.br
3 Página do grupo atual: petppc.wordpress.com

O grupo participa de leituras orientadas, produção de artigos científicos, promoção e participação em eventos sobre Cultura e Infância, entre outros. O tema infância aparece também pela proximidade da tutora com o tema, tendo desenvolvido pesquisa de mestrado sobre as relações entre risco, publicidade audiovisual e infância, e por ter trabalhado como pesquisadora no Projeto Criança e Consumo do Instituto Alana[4], contribuindo inclusive com com a pesquisa para o filme Muito Além do Peso (2012, Direção: Estela Renner).

O primeiro contato dos alunos do curso com o tema Infância se deu no dia 17 de outubro de 2015 por meio do projeto de extensão "Cultura do Brincar – Exibição e debate sobre o documentário Território do Brincar com a presença dos diretores Renata Meirelles e David Reeks". O filme registrou sensivelmente o brincar pelo Brasil e uma das cidades filmadas foi Jaguarão, crianças da cidade e dos campos que compareceram na sessão. Foi realizado um debate aberto, no auditório do campus, sobre a potencialidade do gesto infantil, do lúdico, da ingenuidade e leveza da criança. O evento extensionista demonstrou como a brincadeira é um fenômeno cultural que sintetiza os valores do grupo no qual se desenvolve. Ademais, proporcionou contato com diversos temas como a criatividade infantil, o tempo livre, a liberdade, diversidade cultural, o olhar impregnado do adulto sobre a infância, entre outros.

No intuito de pensar práticas de Produção e Política cultural para Infância, criou-se o Cinecultinho (nome escolhido pelos bolsistas do PET-PPC em alusão ao projeto Cinecult Unipampa - cinema para adultos), projeto de curadoria de filmes, principalmente animações, com conteúdos relevantes para a formação cidadã e artística das crianças de Jaguarão. São pesquisados filmes com temas que fomentem o vasto e rico imaginário infantil contrapondo-se à lógica mercantil dos filmes *blockbusters* e seus incentivos ao consumismo, banalização de temas sociais e vulgarização da cidadania. Desse modo, o graduando também exerce seu potencial de curador, produtor cultural, analista e estudioso do tema. Delineia-se aos poucos educomunicativamente a participação das crianças na compreensão fílmica e quais expressividades são apropriadas simbolicamente. Essa mediação cultural (BARBOSA e COUTINHO, 2008) constrói-se a cada encontro do Cinecultinho.

A cada nova edição mensal são feitas 2 reuniões (uma com a tutora e outra do próprio grupo) para gerir o projeto de modo compartilhado e para debater com os bolsistas a temática e o filme de animação adequado para tal. Após as reuniões, são apresentadas as possibilidades ou mesmo as definições acordadas, considerando quem são as crianças, suas demandas e seu contexto. Essa construção em contexto universitário também é

4 ONG que atua na mobilização social em relação aos direitos da infância.

educomunicativa, há um ecossistema dialógico e horizontal criado para verificar possibilidades, filmes prováveis, debates sobre os temas, limites e potencialidades. A metodologia é inspirada pela Ecologia de Saberes, termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007), que condiz com um apelo por mais justiça aos conhecimentos. Trata-se de um reconhecimento dos saberes das populações rurais, urbanas, ribeirinhas. Ao conhecimento nascido da luta, dos oprimidos, dos discriminados, e não somente ao conhecimento dos vencedores pregado pelas universidades. O conhecimento singular de cada criança, por exemplo, é fundamental.

Nesse sentido, e por conta do SISU[5], nossos alunos são de diversas origens geográficas e simbólicas (gaúchos, paulistas, mineiros, baianos, cearenses, pernambucanos, uruguaios, entre tantas outras origens). Trazem consigo repertórios da diversidade cultural brasileira e uruguaia. Por isso, podemos compartilhar e trocar seus diversos saberes e experiências em debates sobre as escolhas dos filmes e outras atividades. “A dialogicidade verdadeira, que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996 p. 67).

Na diferença se dá a riqueza dos processos e do trabalho em grupo para realização do projeto. As exibições do Cinecultinho são feitas uma vez por mês no auditório da Unipampa e/ou espaços alternativos, a divulgação privilegia as famílias/crianças do entorno do campus (periferia da cidade) e as escolas da cidade por meio de panfletos. O facebook é utilizado para criação do evento e divulgação mais ampla. Ao final do filme há possibilidade de conversa sobre os temas que eles pautam e atividades de cunho artístico-cultural. Percebe-se que ocupar espaços da universidade pública é uma satisfação para as crianças.

As atividades para crianças iniciaram com a antiga formação do grupo PET-PPC e tutor da época. A atividade para crianças chamava-se Cine PET, criada em setembro de 2013, onde eram exibidos filmes como Rio, Valente, Hotel Transilvânia, Os fantasmas de Scrooge, Como treinar seu dragão, O grilo feliz, entre outros disponíveis na página do antigo grupo[6]. Em novembro 2015, a nova tutora assumiu e em 2016, os novos bolsistas. Foi feita uma análise dos projetos em andamento e decidiu-se por continuar a atividade fílmica para crianças modificando alguns aspectos curatoriais da proposta que passou a se chamar Cinecultinho.

5 Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

6 Página do antigo grupo PET-PPC (2013-2015): http://petproducaopoliticacultural.blogspot.com.br/

Alguns dos filmes já exibidos no Cinecultinho[7] foram: O reino dos gatos, Frankenweenie, Kiriku e a Feiticeira, Kiriku e os animais selvagens, Anina, O segredo de Eleonor, Shaun - o carneiro, Egon e Donci, entre outros. Costuma-se também fazer exibições de datas comemorativas e relevantes à formação sobre diversidade cultural. No início do projeto de extensão, houve receio sobre a aceitação das crianças em relação ao tipo de filmes, à permanência no espaço de exibição e à dificuldade dos bolsistas com esse tipo de público, com a produção cultural para crianças. Logo, na vivência das edições, as hipóteses foram superadas pela aceitação, relação e busca das crianças por saber quando será a próxima exibição. Inclusive, abordam os bolsistas nas ruas da cidade para saber a informação. Uma devolutiva de gratidão e de carinho mútuo.

Contudo, sabe-se que as crianças comunicam seus interesses e percepções aos quais devemos saber ouvir, observar e refletir a respeito.

Um dos relatos de execução da atividade[8], feito pelo bolsista Breno Primo, reflete como as crianças revelam momentos importantes para possíveis adequações em nossas propostas culturais:

> Foi realizada a exibição do filme de animação húngaro “Egon and Dönci”, que em português ganhou livre tradução do título para “Perdidos na Galáxia”. A projeção contou com a proposta de apropriação do espaço auditório do campus Jaguarão, como de costume, e a parceria com a Brinquedoteca. Utilizamos tatames para que as crianças pudessem se sentir à vontade em sentar ou ainda deitar para curtir esta aventura espacial junto aos dois personagens. O filme que se propunha a linguagem gestual entre as personagens e o espectador, não conseguiu prender tanto da atenção das crianças ali presentes. Apesar de todo cuidado especial em aconchegar as crianças, filme demonstrou-se entediante para alguns, desencadeando com um dispersão, tornando talvez difícil a compreensão para aqueles que estavam interessados na aventura intergalática das personagens. Num breve diálogo ao final da exibição percebeu-se que alguns haviam gostado sim e se entreteram com filme, ao responder algumas questões levantadas pelos bolsistas em diálogo com os mesmos. A grande expectativa deste CineCultinho

7 As atividades do novo grupo PET-PPC/UNIPAMPA são registradas no blog do grupo: https://petppc.wordpress.com/

8 Disponível em: https://petppc.wordpress.com/2017/05/30/devolutiva-cinecultinho-egon-dolci-perdidos-no-espaco/

em particular foi gerada e estava voltada para a construção de um possível foguete ao final da exibição, por meio de materiais recicláveis, muita fita, cola e tinta. O que foi realizado com um enorme sucesso e diversão tanto para as crianças, assim como para os bolsistas presentes que se predispuseram como mentores das equipes construtoras e para aqueles que ali estavam apenas acompanhando com o olhar atento. Nossa viagem espacial junto a essas crianças de Jaguarão foi enriquecedora à criatividade tanto deles, quanto para nossa. Para além de uma exibição fílmica, foi uma experiência engrandecedora para nossas relações interpessoais enquanto grupo PET de Produção e Política Cultural, assim como impulsionadora para entender as necessidades desse público infantil ávido por conhecimento e troca.

5. Mediação Cultural e Interfaces Educomunicativas

São duas as esferas de relações e práticas educomunicativas: da tutora e os bolsistas do grupo; e do grupo PET-PPC e as crianças de Jaguarão e região. Entendemos que as atividades artísticas mediadas podem acionar elementos de cidadania, da expressão comunicativa e de leituras para além dos formatos massificados pelo capitalismo contemporâneo. Desse modo, também acionamos os princípios da Educomunicação que tanto servem para a compreensão das implicações geradas pelos meios de comunicação, quanto como as tecnologias podem ser utilizadas em espaços educativos.

E, de modo mais aprofundado, utilizando a transversalidade da educação como formação de cidadãos críticos e sensíveis em relação aos meios, em relação às linguagens artísticas. As atividades do PET-PPC estão conectadas com a interpretação dos meios de comunicação e das artes, suas influências na sociedade e a natureza do fenômeno comunicativo (ação educomunicativa), o uso colaborativo das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar (pedagogia da comunicação) e a gestão colaborativa entre agentes educativos para promoção do acesso e do direito à liberdade de expressão informacional dos sujeitos (prática educomunicativa), e esses são preceitos fundamentais da ação educomunicativa.

Por fim, entendemos que a dinâmica do Cinecultinho insere-se na definição que Ismar Soares (2002, p. 20) faz sobre a Educomunicação: “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 de rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação à distância e outros (SOARES, 2002, p. 20).

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte educação como mediação cultural e social**. UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos-CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SOARES, Ismar de O. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação**. Em: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). Comunicação & Educação. São Paulo; ECA/USP/Salesiana, no 23, jan./abr. 2002.

A AUTORA

CARLA DANIELA RABELO RODRIGUES - Professora Adjunta do bacharelado em Produção e Política Cultural da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Tutora PET-PPC. Doutora e Mestra pelo PPGCOM/ECA/USP. E-mail: carlarabelo@unipampa.edu.br

DO MUNDO EDITADO À ARTE NA IDADE MÍDIA

Uma análise reflexiva sobre os exercícios de ver e de expressão comunicativa experimentados por alunos do Ensino Médio no Colégio São Domingos em 2015 e 2016

JULIANA PÁDUA SILVA MEDEIROS (USP/CSD)

Introdução

As revoluções tecnológicas[1] vêm desencadeando processos comunicativos cada vez mais complexos, bem como instaurando novas formas de produção, circulação e recepção das linguagens. Nessa era hipercomplexa, o grande desafio da educação tem sido, então, garantir um outro modo de ver e estar no mundo, uma vez que: "[...] O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo do trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 58)

Nessa senda, o presente relato de experiências busca discorrer sobre dois projetos de investigação realizados no Ensino Médio, no Colégio São Domingos, em São Paulo, cujas propostas eram promover a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção de bens midiáticos sob o viés artístico.

1 Para Lúcia Santaella, em *Linguagens líquidas na era da mobilidade* (2007), as revoluções tecnológicas podem ser classificadas em: *Industrial* (tecnologias do reprodutível – eletromecânica), da *Cultura de Massa* (tecnologias da difusão – eletroeletrônica), das *Mídias* (tecnologias do disponível e do descartável- mídias), da *Cibercultura* (tecnologias do acesso- mídias digitais) e da *Mobilidade* (tecnologias da conexão contínua- mídias locativas). De acordo com a autora, essas transformações geram formas de culturas específicas, embora o surgimento de uma formação cultural não anule as outras, visto que ocorre a sobreposição e a complexificação nos modos de coexistência

Descrição dos projetos

Em 2015, à luz das discussões teóricas de Maria Aparecida Baccega, por volta de vinte alunos agruparam-se em uma sala multisseriada para investigar o mundo editado[2] a partir de exercícios de ver[3] e de produção midiática. O projeto levava em conta que:

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

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

No que tange à leitura crítica dos meios, os alunos foram convidados a refletir sobre a construção dos sentidos em textos verbais, imagéticos, sonoros, audiovisuais e hipermidiáticos a partir de uma espécie de "pesquisa-ação" sobre os discursos imbricados, pois uma educação de cunho humanista "[...] desvenda criticamente em cada mediação escolar (livro, filmagem, ferramenta comunicativa) o bom que existe no mau e o mau que se oculta

2 Consoante Baccega (2011), o mundo editado é aquele que se conhece através das mídias, isto é, a partir da subjetividade de quem produziu o conteúdo. Segundo a autora, o desafio do educador, na contemporaneidade, é dar condições ao aluno para que este possa entender o mundo através de sua própria subjetividade.

3 A expressão EXERCÍCIOS DE VER faz uma brincadeira linguística com o título de um livro de Jesús Martín-Barbero e Gérman Rey. Dessa forma, o vocábulo VER deve ser compreendido de forma alargada, abarcando quaisquer bens midiáticos. Sob esse veio, a experimentação do "mundo construído" configura-se como uma prática constantemente questionadora.

no mais sublime. Porque o humanismo não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio." (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 13).

À guisa de exemplo, os estudantes analisaram a história em quadrinhos *O sistema*, de Peter Kupler (1998); a campanha do dia dos namorados de *O Boticário* (2015); os noticiários sobre as manifestações de junho de 2013; a publicidade *Eu tenho, você não tem*, da tesourinha Mundial (1992); a campanha antiviolência contra a mulher *Slap her* (2015), entre outros.

No veio da produção midiática, destacou-se que a verdadeira comunicação não admite um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes. Por isso, foram experimentadas – de maneiras críticas, criativas e colaborativas – diferentes possibilidades de expressão: esquetes[4], fanzines, cartazes, entrevistas, vídeos de bolso, animações, histórias em quadrinhos, agência de notícias, etc.

Ao longo do ano, foi possível vislumbrar o protagonismo juvenil em muitos momentos, como na elaboração da comunidade, no *Facebook, Caça às bruxas*[5], em que os membros do grupo não se figuraram como meros executores de tarefas, mas como atores principais no processo comunicativo, determinando o que e como fazer.

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

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

No mais, compreendendo a importância de uma proposta educacional alinhada com a produção cultural na atualidade, o projeto buscou estimular a criação de bens midiáticos, não os subordinando necessariamente às tecnologias recentes, mas as novas formas poéticas de sentir e perceber o mundo.

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

4 Disponível em: Você é o que compartilhar? Acesso em 30 ago. 2016.
5 Disponível em: Caça às bruxas. Acesso em: 10 jun. 2016.

Sob um outro prisma, para além da compreensão da lógica produtiva, os estudantes foram convidados a se conectarem com a realidade social. O caso do garoto sírio, portanto, foi um grande disparador para articularem diferentes linguagens e se posicionarem acerca do naufrágio da humanidade por meio de cartazes. Em outra atividade, através da paródia e da adequação de linguagem, os discentes também brincaram com o universo das capas de revista (nicho x conteúdo).

No projeto *O mundo editado*: exercícios de ver e de *produção midiática*, as múltiplas experiências investigativas permitiram aos alunos evidenciarem a pluralidade, a polifonia, a complexidade das linguagens postas em circulação social de maneira criativa, bem como a potência do signo em construir sentidos.

Neste ano de 2016, sob o veio da arte-educação e da formação cidadã para a expressão comunicativa, o projeto *Arte na Idade Mídia: das reflexões sobre o universo midiático às experimentações artístico-tecnológicas* tem buscado promover um olhar sensível para a leitura das mais vastas formas de expressão artística presentes no universo midiático, bem como propiciar experimentações no campo da arte por meio de aparatos tecnológicos.

Cabe sublinhar que na chamada Idade Mídia, faz-se necessário um modo de olhar o mundo capaz de apreender a construção dos sentidos das mais complexas formas de expressão artística da sociedade contemporânea, pois o "[...] olhar viaja entre uma complexidade diferenciada de códigos, salta entre uma imagem modernista, uma citação clássica, uma visão experimental" (CANEVACCI, 2010, p. 10), ou seja, design, escultura, pintura, performance, fotografia, vídeo, arte pública, entre outros, acabam trazendo novos desafios ao homem, sejam nos processos de interpretação, produção ou interação. Diante disso, com o objetivo de aprimorar a sensibilidade estética e comunicativa frente a essas linguagens híbridas, fluídas, interativas que emergem do universo midiático, o referido projeto tem convidado o aluno a refletir e experimentar os diálogos entre Arte e Tecnologia.

Nesse sentido, ao longo deste ano, vem se discutindo sobre: as novas formas de representação do mundo a partir de imagens veiculadas no universo midiático; as relações entre arte, tecnologia e gamificação; o lugar da autoria nas produções interativas e colaborativas; a humanização das tecnologias pela arte, entre outros.

Quanto à produção midiática, os estudantes têm se embrenhado pelas mais diversas expressões comunicativo-artísticas, valendo-se também de recursos como a impressão 3d, o qr-code, o *light-paiting*, a realidade aumentada, o georreferenciamento, o grafite digital, as placas de Arduíno e Makey Makey, etc, com o objetivo de explorar a prática cidadã por meio da convergência de linguagens, códigos, suportes, técnicas, materiais e dispositivos.

Assim, além de performances, vídeos-instalações, fotografias com intervenção digital, poemóbiles, lambe-lambes interativos e tantos outros, o grupo - de por volta de quinze alunos - criou intervenções artísticas no cenário urbano através do aplicativo para smartphone *Lugares Invisíveis*[6], com o qual foi possível a gravação de conteúdo de áudio geolocalizado.

As curtas declarações poéticas sobre pontos específicos dos mapas permitiram o resgate de memórias, o compartilhamento de impressões, a "visibilidade" das rugosidades espaciais, a crítica social e a confecção de "ciberpoesia".

Nos dois projetos supracitados, os exercícios de ver e de produção midiática permitiram vivenciar de maneira crítica, ética, criativa, autônoma e consciente o papel de interlocutores, bem como de (co)autores, no processo comunicativo.

Considerações finais

Com base nas experiências mencionadas (leituras teóricas, atividades leitoras plurais, experimentações artísticas, produções midiáticas), observou-se que, quanto mais os jovens estavam envolvidos nos projetos investigativos, mais se aparentavam felizes, participativos, solidários uns com os outros, livres para se expressarem e corresponsáveis com a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos.

Em 2015, Beatriz Thomaz de Paula, aluna do 1º ano naquele ano, em depoimento, pontuou: "Estou há um ano no projeto *Mundo editado* e nesse tempo cresci em termo de senso crítico e me tornei melhor entendedora do mundo. [...] Tive a oportunidade de mostrar minha opinião sobre assuntos que antes não conhecia e entender de perto como funciona o mundo editado.".

Em linhas gerais, as reflexões acerca das vivências nos projetos *O mundo editado* e *Arte na Idade Mídia* permitiram observar que:

> Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência sugeridos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os novos modos de representação e ação cidadãs que a cada dia mais são articuladores do local com o mundial. (MARTÍN-BARBERO, 2014, pp. 52 3 53)

6 Disponível em: Lugares Invisíveis. Acesso em: 25 ago. 2016.

Bibliografia

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

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

CANEVACCI, M. Prefácio. In: COSTA, C. Z. **Além das formas. Introdução ao pensamento contemporâneo no design, nas artes e na arquitetura**. São Paulo: AnnaBlume, 2010.

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

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. São Paulo: **Comunicação & Educação**, Vol. 6, Nº 18, mai/ago, 2000.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

A AUTORA

JULIANA PÁDUA SILVA MEDEIROS - Membro do Grupo de Pesquisa em Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP), 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). Já atuou como resenhadora na Biblioteca Monteiro Lobato, arte-educadora nas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo (POIESIS), docente no Ensino Superior, além de ter ministrado cursos para formação de professores. Atualmente, leciona no Colégio São Domingos, onde já orientou projetos de investigação nos seguintes eixos: artemídia, gamificação, intersemioticidade, leitura de imagens, literatura comparada, produção midiática, transmidiação, entre outros.

A produção midiática no espaço educativo formal
Uma avaliação sob a perspectiva educomunicativa de projetos desenvolvidos em escolas públicas do Alto Tietê

SUÉLLER OLIVEIRA DA COSTA

1. Introdução

Este artigo irá apresentar uma pesquisa que está em andamento no mestrado em Ciências da Comunicação, na área Interfaces Sociais da Comunicação, na Linha de Pesquisa Educação e Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP). O estudo, que se encaixa no eixo temático Educomunicação, Protagonismo juvenil e Empoderamento, consiste em analisar o desenvolvimento de projetos desenvolvidos em duas unidades de ensino, dos ensinos Fundamental I e II e Médio, da rede pública, que apostam em iniciativas que desenvolvem ações que inter-relacionem a Educação à Comunicação, a fim de explorar as suas potencialidades para aprimorar o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento.

O objeto de estudo são a Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) Waldemar Costa Filho, localizada em Biritiba Mirim; e a Escola Estadual (E.E.) Professor Mário Manoel Dantas De Aquino, que atende os Ensinos Fundamental I e Médio, de Ferraz de Vasconcelos. Os três ciclos foram escolhidos a fim de avaliar como os dispositivos comunicacionais, como os tradicionais jornais escolares, blogs informativos, canais do Youtube e outras plataformas midiáticas desenvolvidas no espaço educativo estão contribuindo para a formação plena de crianças e adolescentes.

Seguindo a hipótese de que atividades desenvolvidas neste âmbito ajudam a desenvolver diversas potencialidades nos estudantes, dentre eles a expressão crítica, criativa e comunicativa, este estudo tem como objetivo avaliar, na prática, por meio de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, com a observação, aplicação de entrevistas e questionários com educadores e alunos envolvidos, se tais ações estão contribuindo para a formação desses alunos e atendendo aos princípios educomunicativos. Será que esses projetos semeiam princípios que se adéquam à Educomunicação? Será que eles estão contribuindo na propagação de novas linguagens no ambiente educativo, orientando quanto a novas formas de ver e estar no mundo e propiciando uma melhor formação discursiva às crianças e adolescentes?

Esta será a problemática desta pesquisa, que tem como relevância social identificar projetos desenvolvidos dentro desse campo de estudo para que iniciativas sob o viés da Educomunicação sejam disseminadas no Alto Tietê. Esta região ainda desconhece o segmento, porém desenvolve ações neste sentido. Este estudo será mais uma forma de ajudar numa melhor articulação dessa área nas escolas envolvidas e uma ponte para o seu compartilhamento em outras redes de ensino regionais.

2. Um novo modo de ver e estar no mundo

Os meios de comunicação conquistaram o seu espaço no universo escolar. E não é de hoje que eles ocupam as salas de aulas. Jornais, revistas, programas televisivos, radiofônicos e digitais passaram a ser inseridos em sala de aula de forma que seu conteúdo seja debatido, esclarecido e associado aos diferentes conteúdos a serem abordados na rotina pedagógica. Na Sociedade da Comunicação e da Informação e na Era das Novas Tecnologias, faz-se necessário explorar diferentes linguagens na sala de aula e incentivar a expressão comunicativa da nova geração por meio de diferentes formações discursivas. E esses suportes se tornam aliados não só para promover o debate sobre o que eles divulgam como também para incentivar produções autorais dos alunos, que podem ver esses meios como uma forma de se expressar sobre os mais diversos assuntos e ainda se apropriar deles para promover mudanças ao seu redor.

> Educadores e comunicadores têm experimentado, na maioria dos países ocidentais, diversas estratégias e métodos para aproveitar melhor os MCM e para potenciar, nos receptores, suas capacidades analíticas, críticas e comunicativas frente às e a partir das mensagens que recebem. (GÓMEZ, 1997, p. 65)

Ao meio do fluxo contínuo de informações, disparadas pelos diferentes veículos de comunicação e pelos inúmeros dispositivos comunicacionais, torna-se importante fazer uma leitura crítica dos meios e, ainda, assumir uma postura crítica, ativa, participante e atuante na sociedade. Para isso, é imprescindível assumir uma nova forma de ver e estar no mundo. E fazer com que esse novo olhar permita a formação de um sujeito disposto a assumir uma postura transformadora.

> A escola deve ser um espaço de trabalho onde ocorre a passagem do lugar-comum para o conhecimento elaborado, num movimento que visa fazer da matéria empírica conceito. E que, igualmente, ensina o sujeito a reconhecer-se no processo transformação, transformando-se. Por isso, a necessidade de o aluno ser entendido como sujeito com linguagem que exercita um discurso central para a efetivação do ato pedagógico. (CITELLI, 2004, p.111)

O desenvolvimento de atividades que tenham os diferentes meios de comunicação como fontes de aprendizado pode ser uma forma de criar agentes comunicadores no espaço educativo. Permitir que os jovens sejam incentivados a explorar o seu potencial crítico, criativo e transformador por meio de práticas que evidenciem suas qualidades, seus dons e suas formas de inserir e participar na sociedade onde vivem. Produzir um jornal escolar, um boletim informativo, um blog, uma rádio escolar, um canal do Youtube, não só irá explorar conhecimentos técnicos para aprender a operar esses meios como também irá desenvolver nos alunos novas habilidades no âmbito comunicacional e ainda no pessoal. Tais experiências contribuem para a inserção de novas literacias no ambiente comunicacional e a formação do aluno autor, aquele que passa a atuar em rede.

> Por isso, o ensino, antes de ser prescritivo ou baseado no princípio segundo o qual todos têm de saber a mesma coisa ao mesmo tempo, necessita reconhecer o desafio das estratégias emancipatórias, aquelas voltadas a produzir dinâmicas inovadoras e capazes de operar com as singularidades e particularidades que marcam a trajetória dos alunos, pensado, agora, como sujeitos sociais. (CITELLI, 2004, p. 85)

3. Dispositivos comunicacionais no ambiente escolar

A adesão aos meios de comunicação também é destacada pelos estudiosos que transitam entre o campo da Educação e Comunicação, que destacam o trabalho com essa publica-

ção, enaltecendo a importância de promover a alfabetização midiática, ou seja, a leitura crítica da mídia, um dos primeiros princípios da Educomunicação. Incentivar a produção escolar no espaço educativo, aliás, pode ser vista com uma prática propícia para desenvolver ideais semeados por esse paradigma que acredita que a união entre essas duas áreas favorece na criação de ecossistemas comunicativos no universo escolar, tornando o ensino dialógico, horizontal, transversal, inter e multidisciplinar. E, ainda, o aprendizado envolvente, interativo, significativo com foco na formação pessoal, social e cidadã dos jovens. Incentivando-os, sobretudo, quanto ao seu importante papel na sociedade e o seu poder de transformação da sua realidade.

> Os trabalhos em educomunicação têm hoje um papel fundamental em canalizar essas habilidades já evidentes para a produção de mídia de qualidade, marcada pela criatividade, motivação, contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e expressão. (SOARES, 2011, p. 9)

Atualmente, mais que fonte de informação, os dispositivos comunicacionais se tornaram fonte de conhecimento ao proporcionar o aprendizado em vários segmentos e auxiliar no desenvolvimento do senso crítico e na formação de cidadãos atualizados, conscientes e com visão participativa na sociedade, postura esta adquirida quando o trabalho com esses meios é mediado por profissionais interados no mundo midiático e conscientes da necessidade de incentivar a leitura crítica da mídia e contribuir para a formação cidadã dos educandos.

> No âmbito transdisciplinar, propõe-se que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos educomunicativos legitimados por criatividade e coerência epistemológica. (SOARES, 2011, p. 19)

Ao analisar práticas pedagógicas aplicadas com a utilização dos meios de comunicação, dentre as habilidades desenvolvidas, destacam-se as seguintes: a atualização dos fatos do cotidiano; contato com assuntos que competem às disciplinas curriculares; aprofundamento da leitura, interpretação e produção textual; formação de uma postura crítica, participativa e atuante, quando os estudantes são orientados pelos professores a fazer uma leitura crítica das informações e uma análise daquilo que lhe é apresentado; aquisição de

experiências que contribuam para o crescimento pessoal, social e cidadão dos alunos, que, aos poucos, reconhecem a importância da mídia e do quanto é necessário acompanhá-la e interpretá-la sob um olhar crítico; promove a expressão comunicativa e criativa dos jovens, que de leitores passam a ser autores, neste caso, quando se interessam pela produção de jornais, boletins, áudios e vídeos, blogs, dentre outros.

> Daí a necessidade de lembrar que, ao se estreitarem os diálogos da escola com os meios de comunicação, opera-se com mudanças nas próprias lógicas educativas, visto que as práticas já não se restringem mais aos conhecidos formatos pedagógicos orientados na perspectiva do livro didático. Se é verdade que os modos de aprender e ensinar mudaram e nós temos que levar o vídeo, a televisão, o jornal, os computadores para as crianças, há que se reconhecer, igualmente, a necessidade de uma compreensão mais global dos processos que orientam a sociedade videotecnológica. (CITELLI, 2000, p. 34)

Tais experiências diferenciadas são conquistadas com o auxílio dos professores, que apostam em suportes que ajudem no desenvolvimento de atividades que podem ser realizadas com esses meios que podem tanto complementar o conteúdo das disciplinas curriculares como criar práticas que incentivem o protagonismo juvenil. E são estas práticas, que têm feito os alunos a assumirem o papel de autores do processo educativo, que merecem a atenção deste projeto de pesquisa de mestrado. Muitas são atividades desenvolvidas no espaço educativo inspiradas com o trabalho prévio com o universo da informação. E, dentre eles, estão os jornais escolares, as rádios escolares, os canais do Youtube, produzidos por alunos de diferentes faixas etárias e diversos níveis de ensino. Essas publicações são atividades que podem propiciar os ideais semeados pela Educomunicação, dentre eles o trabalho colaborativo e participativo; a socialização entre os alunos; a dinamização do aprendizado; e, ainda, o protagonismo juvenil, que permite a criação autônoma, independente e com foco nos interesses dos próprios alunos.

4. Objeto de estudo

Para verificar se os princípios educomunicativos, de fato, estão sendo propagados, será avaliado o trabalho desenvolvido em duas escolas localizadas no Alto Tietê, no interior de São Paulo. Elas desenvolvem atividades que inter-relacionam a Educação à Comunicação, e essas diferentes produções escolares serão o objeto de estudo desta pesquisa. Serão avaliadas desde o processo de elaboração à participação dos alunos e

professores e à dinamização da atividade a fim de verificar se a ação é realizada sob a perspectiva da Educomunicação e se está colaborando para a formação de um aluno consciente de seu potencial transformador. As seguintes unidades vão ser avaliadas: Emeb Waldemar Costa Filho, que atua com o Ensino Fundamental I; e a Escola Estadual Professor Mário Manoel Dantas De Aquino, que oferece o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio. As três desenvolvem diferentes produções a partir dos meios de comunicação. E são essas atividades e a forma como são desenvolvidas que servirão de fonte de estudo desta pesquisa.

A ideia de avaliar os três níveis de ensino, desde a base (1º ao 5º ano) ao ciclo final (1º ao 3º ano do Médio) é para que sejam observados os diferentes discursos utilizados por públicos tão distintos, não só com relação à faixa etária como também com o local onde cada escola está localizada, o meio em que cada público vive e as questões sociais que envolvem os três grupos de estudo. O estudo das produções desenvolvidas pelas três escolas pretende responder aos seguintes questionamentos: será que essas novas fontes de informações dentro do espaço educativo estão auxiliando na formação de sujeitos autônomos, participativos, atuantes, críticos e cientes do seu poder de transformação da sociedade? Será que a dinâmica dos projetos está possibilitando a gestão democrática, o trabalho colaborativo, a parceria, a dialogicidade e a expressão comunicativa e criativa dos estudantes? Será que os projetos, por meio de seus mediadores, propõem práticas pedagógicas que contribuam para a legitimação da Educomunicação, que preza por uma educação pautada na horizontalidade, na transdisciplinaridade, na transversalidade, no diálogo e na parceria entre aluno e professor e na sintonia no ambiente escolar? Qual o impacto que as diferentes publicações organizadas por distintos dispositivos comunicacionais estão causando na organização educativa e pedagógica? E, por fim, as produções escolares estão, de fato, promovendo mudanças significativas aos alunos dos três níveis de alunos avaliados? Por meio dessa prática é possível deixar de lado os formatos históricos da educação formal para a inclusão de novas literacias que de fato atendam ao aluno na sua contemporaneidade?

As respostas a essas questões serão importantes para fundamentar a hipótese de que as produções analisadas estão contribuindo para formação de sujeitos críticos, criativos, participantes e com potencial transformador na sociedade. E, ainda, evidenciar se é possível notificar a prática educomunicativa nas redes de ensino de Alto Tietê, uma região que, segundo pesquisas prévias, desconhece o neologismo Educomunicação, porém, na práxis, há evidências de que ele vem sendo aplicado.

5. Metodologia de Pesquisa

5.1 O caminho da pesquisa empírica

Para o desenvolvimento desta pesquisa, no primeiro momento, ela comprometerá em explorar as ferramentas de linguagens utilizadas nesses espaços educativos e avaliar de que forma os alunos se mobilizam para os meios. Indagar os estudantes sobre o que os motiva sair do texto solitário, produzido individualmente, para alcançar os meios técnicos e assim compartilhar as suas expressões diante daquilo que lê, assiste e ouve.

No segundo momento, a pesquisadora irá levantar os seguintes pontos: Como articular uma produção escolar para alcançar as mídias? Quais estratégias utilizadas para fazer com que esses dispositivos comunicacionais possam ser inseridos de forma que não apenas ajudem a complementar o conteúdo que compete ao ensino formal, mas também que possam ser explorados de uma maneira que ajudem a ampliar os conhecimentos e a formar agentes comunicadores? Como se dá esse processo para ampliar o aprendizado por meio de uma cadeia comunicacional, instituída com o discurso escolar, que não é limitado? E como incentivar alunos a participar desse ciclo e professores a mediar essas ações?

Tais avaliações serão aprofundadas a fim de responder ao seguinte problema desta pesquisa: será que projetos que aliem a Comunicação à Educação, que explorem o nível de expressão de crianças e adolescentes, que impulsionem o seu potencial crítico, criativo e comunicativo e motivem a vê-los como importantes agentes transformadores da sociedade, de fato, têm atendido aos ideais semeados pela Educomunicação e propagado novas formas de ver e estar no mundo por parte desses estudantes? Será que incentivar o conhecimento com o auxílio dos meios é uma forma de dar voz aos estudantes e ao mesmo tempo de contribuir não apenas para a sua formação profissional, mas também pessoal e social? Levantamentos que evidenciarão se os princípios educomunicativos são semeados no Alto Tietê.

5.2 O percurso metodológico

O modelo metodológico aplicado ao longo desta pesquisa é baseado na fundamentação desenvolvida pela professora doutora Maria Immacolata Vassalo de Lopes (ECA/USP) em seu livro Pesquisa em Comunicação. A sua estratégia consiste na divisão da pesquisa em quatro níveis (epistemológico, teórico, metódico e técnico) e seis fases (Definição do objeto, observação, descrição, interpretação, considerações finais, bibliografia). No momento atual, o estudo se encontra no nível metódico e técnico com os encontros presenciais nas escolas envolvidas para o acompanhamento da dinâmica das produções midiáticas e a

coleta dos dados necessários para a apuração, categorização e avaliação geral; e na fase de observação e descrição do objeto de estudo, um momento dedicado ao contato direto com os sujeitos de pesquisa e a temática estudada. Ambos os estágios, por sua vez, estão sendo orientados por um aporte teórico e por uma vigilância epistemológica que percorrerá todo o processo em andamento em caso de eventuais reestruturações.

Quanto à natureza da pesquisa, ela tem o caráter bibliográfico para a fundamentação do tema a ser debatido), na qual o pesquisador trabalha a partir das contribuições de autores que contribuem, para os estudos analíticos da dissertação (SEVERINO, 2007). Também é documental (para conhecimento do histórico dos espaços a serem estudados) e envolverá uma pesquisa de campo para o levantamento de informações, dados, experiências relevantes para ajudar na verificação concreta das hipóteses articuladas anteriormente a esse contato direto com o objeto de estudo. E quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória (para o aprofundamento da área de estudo) e explicativa (para justificar e defender a relevância do objeto de estudo).

5.3 Instrumentos de pesquisa

Para o levantamento dos dados necessários para a possível avaliação e reflexão sobre o objeto de estudo, os seguintes instrumentos serão utilizados: a observação das atividades, entrevistas não-diretivas com os gestores das unidades e a aplicação de questionários aos alunos e professores envolvidos diretamente com as produções autorais articuladas nas duas escolas supracitadas.

A observação possibilitará o acompanhamento geral das atividades desenvolvidas. De acordo com Severino, “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (2007, p. 125). A entrevista com os gestores ajudará na coleta de informações sobre o assunto estudado diretamente com os sujeitos pesquisados. “Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124). No caso deste estudo, as entrevistas serão não-diretivas e as perguntas direcionam-se ao perfil do gestor, seu envolvimento com a mídia; a dinâmica escolar e realização dos projetos; e caminho para a Educomunicação.

Com relação à aplicação do questionário aos alunos e professores envolvidos, as questões serão fechadas, e uma delas abertas, para avaliar o conhecimento acerca da Educomunicação (aos educadores) e as contribuições dos projetos à formação escolar (educandos). As perguntas serão sistematicamente articuladas para auxiliar no levantamento de informa-

ções importantes por parte dos sujeitos pesquisados, o que possibilitará o conhecimento acerca da opinião dos participantes sobre os assuntos em estudo.

Considerações Finais

A Educomunicação preza por uma metodologia de ensino que leve em consideração a participação do jovem no processo de aprendizagem; uma dinâmica que promova o diálogo, a parceria e uma relação horizontal entre alunos e professores. Trata-se de uma área que visa à formação de cidadãos conscientes, atuantes e participativos; à gestão participativa e colaborativa; que contempla a pedagogia de projetos e atua com base na multidisciplinaridade e na multirreferencialidade. Este paradigma busca, acima de tudo, uma proposta pedagógica que atenda os educandos, despertando nesta nova geração o interesse pelo conhecimento, pelo saber, pelo agir e pelo transformar; e, ainda, que ajude a promover uma educação democrática. São estes ideais contemplados por esta área de estudo que instigam docentes que acreditam na transformação do sistema de ensino por meio de experiências que atuem na interface da Comunicação e Educação a apostarem em práticas que possam, de fato, promover um novo olhar aos modos de ensinar e aprender.

Este campo de estudo tem contribuído para a articulação de práticas pedagógicas que tornem o ensino prazeroso, interessante, envolvente, e, acima de tudo, significativo. São propostas realizadas por educadores que, conhecendo ou não o conceito da Educomunicação, colocam em prática os seus princípios. E, assim, fazem a diferença no ambiente onde atuam. Inúmeras são as atividades comprometidas com os princípios semeados por essa área. Cabe aos pesquisadores analisar esses trabalhos, e, por contribuírem para a Educomunicação, propagá-los para que sirvam de inspiração àqueles que mostram comprometimento com a Educação. Esta é a missão desta pesquisa, a de analisar algumas dessas práticas realizadas no Alto Tietê, a fim de auxiliar o aprendizado dos alunos em diversas áreas do conhecimento, aprimorar suas habilidades e competências, estimular seus potenciais, e, por sua vez, ajudar na formação de cada educando. Trata-se de uma análise que proporcionará uma reflexão crítica sobre ações aplicadas no espaço educativo e que podem servir de inspiração para demais unidades que acreditam no poder de transformação por meio da Educação.

Referências

CHIAPPINI, L.; CITELLI, A. *Aprender e ensinar com textos. Outras linguagens na escola. Publicidade, Cinema e Tv, Rádio. Jogos. Informática*. Volume 6. São Paulo: Cortez, 2004.

CITELLI, A. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI. A. (org). *Outras linguagens na escola*. SP, Cortez, 2000.

CITELLI, A. e COSTA, M. C. C. *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

GÓMEZ, G. O. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. In: *Revista Comunicação e Educação*. Nº 10. São Paulo: Moderna/CCA, 1997.

LOPES, M. I. V. *Pesquisa em comunicação*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 edª. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, I. O. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011

A AUTORA

SUÉLLER OLIVEIRA DA COSTA - Jornalista, educadora e educomunicadora. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), na área Interfaces Sociais da Comunicação, na Linha de Pesquisa Educação e Comunicação. Atua como editora em publicações voltadas às áreas de Educação e Cultura e como coordenadora do Programa Jornal e Educação Dat – Formando o Cidadão do Futuro, da Associação Nacional de Jornais (ANJ). Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). E-mail: sueller.costa@gmail.com

Educação midiática nos sistemas formais de ensino: a proposta educomuncativa das escolas salesianas

ANTONIA ALVES PEREIRA

A discussão em torno da alfabetização midiática e informacional está em todos os recintos educacionais, provocando mudança de mentalidade e de atitudes de educadores e de instituições frente à evolução tecnológica do mundo contemporâneo. Esse movimento indica que novos paradigmas vão surgindo para responder a esses desafios fomentando o diálogo intercultural para além das fronteiras territoriais, graças à Internet que aproxima sujeitos e ideais que vão se articulando em grupos e comunidades virtuais.

Atentas a essa movimentação, as instituições de ensino estão abrindo espaços efetivos para a alfabetização midiática por meio do estabelecimento de política institucional a partir de três perspectivas paradigmáticas voltadas para o ponto de vista do educador, do comunicador ou da interface Comunicação/Educação, respectivamente: educação midiática (*media education*), comunicação midiática e Educomunicação. É sobre esse último ponto de vista que discorremos nesse artigo sobre a experiência das escolas salesianas.

Especificamente, em relação à educação midiática, Devadoss (*2006 apud* Soares, 2014), ao analisar eventos internacionais acontecidos na virada do milênio, enfatiza que ela deixou de ser problema meramente educativo para transformar-se em um problema de natureza cultural. Por sua vez, Soares (2014) afirma que a mesma fora disseminada a partir dos protocolos moral, cultural e midiático, coexistindo ainda hoje na sociedade, sendo possível encontrá-los na cultura escolar salesiana.

De acordo com o pesquisador, instituições religiosas, respaldadas por documentos da Igreja Católica, passaram a desenvolver atividades educativas voltadas para a análise da produção, dos elementos técnicos e estéticos, bem como dos perigos representados pelas produções cinematográficas e pela mídia, a partir de 1930 e de 1950, respectivamente. Aos católicos, juntaram-se os judeus e protestantes, dando cunho ecumênico às discussões.

Enquanto o protocolo moral realizava ações a partir de cineclubes e de leitura crítica da mídia, o protocolo cultural buscava ampliar as discussões da educação midiática com sua inserção nos currículos do ensino fundamental, já que seu foco estava na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias/mídia. Contando com o apoio da Unesco, as diversas iniciativas de análise da cultura midiática culminaram com o surgimento da comunicação alternativa ou popular, entre 1970 e 1980 na América Latina.

Uma dessas iniciativas foi o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC) da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), entre 1980 e 1990. Em sua capacitação às lideranças de movimentos populares e de docentes, esse projeto ia além da análise da cultura midiática, levando os agentes a se empoderarem das linguagens e dos processos de produção, situação também incorporada na cultura escolar salesiana.

Tal postura desemboca no protocolo midiático, ou educomunicativo, que opera por projetos para valorizar todas as formas de expressão de crianças e jovens visando a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa. As ações desenvolvidas a partir desse paradigma empoderam os atores sociais a fim de torná-los produtores de cultura no processo comunicativo.

Esses protocolos coexistem na cultura escolar salesiana que carrega em seu DNA uma proposta de educação midiática iniciada na década de 1970 com os cineclubes e leitura crítica da mídia. Para revitalizar suas práticas de educação midiática e informacional, as escolas do continente americano se apropriaram da educomunicação, conforme demonstrou pesquisa de mestrado defendida na Universidade de São Paulo, em 2012. No caso brasileiro, essas escolas criaram a Rede Salesiana de Escolas (RSE) para delinear procedimentos em resposta aos desafios encontrados na região.

É importante frisar que a experiência educomunicativa dessas escolas se fundamenta nos estudos do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) que realizou uma pesquisa entre 1997 e 1999 sobre a inter-relação Comunicação/Educação. A pesquisa identificou que as práticas dos projetos desenvolvidos na América Latina apontavam para diretrizes próprias que se manifestavam em áreas de intervenção social,

criando um ambiente dialógico e participativo que se apresentava como um campo do conhecimento autônomo (SOARES, 1999).

O resultado dessa pesquisa foi conhecido pelo ramo feminino da organização salesiana durante o *II Summit 2000 Media Education*, no Canadá. Na ocasião, estabeleceu-se uma parceria com o então coordenador do NCE-USP, professor Ismar de Oliveira Soares, para a implementação de uma *Proposta de Educomunicação para a Família Salesiana* que fizesse a releitura de seu sistema educativo, o Sistema Preventivo, para potencializar o protagonismo juvenil e o clima de família, marcas de suas escolas.

Assim, a dissertação buscou entender como se dera a aproximação das Salesianas ao conceito educomunicativo, bem como entender como suas práticas educativas permitiam a atualização desse sistema educativo, principalmente pelo elemento da *amorevolezza* que estabelecia as relações interpessoais dentro das comunidades educativas (PEREIRA, 2012). Em seguida, a investigação adentrou o material didático da RSE para identificar indícios educomunicativos nas atividades e projetos propostos pelos livros didáticos, tendo como referência as áreas de intervenção (SOARES, 2011) e as dimensões lúdica, didática e educomunicativa nos projetos educomunicativos (PORTAL DO PROFESSOR, 2012).

Uma proposta didática interdisciplinar que valorize a ludicidade nas atividades didáticas a partir da premissa educomunicativa leva à ampliação das relações interpessoais dos envolvidos, ao mesmo tempo em que contribui para que os atores sociais se tornem produtores de cultura a partir do exercício de cidadania, da livre expressão e do protagonismo juvenil. Esse processo se dá se dá por meio de uma mediação educomunicativa, fundamentada nas propostas das áreas de intervenção, que capacita os alunos a se apropriarem das técnicas midiáticas oferecidas por meio de oficinas de vídeo, de produção de revista e jornais, de teatro, dentre outras.

Das áreas às dimensões lúdica, didática e educomunicativa

Ao concordar que com atividades lúdicas os alunos aprendem melhor, muitos educadores inovam suas sequências didáticas com brincadeiras, músicas e teatralidade. Uns criam anedotas para ensinar ortografia, acentuação ou pontuação, enquanto outros criam historietas para pontuar fatos históricos e geográficos. Tantos outros, utilizam o celular para mostrar a seus alunos que o aparelho também serve para registrar a história de anônimos, conscientizar sua comunidade sobre a preservação do meio do ambiente ou ainda para torná-los produtores de cultura em seu meio social.

Quando a perspectiva lúdica atende aos anseios dos alunos por meio de recursos tecnológicos que eles têm em mãos, a possibilidade do brincar aflora. Isso acontece quando eles podem manusear um equipamento para a produção radiofônica aproximando seu cotidiano e sua imaginação. Para Soares (*apud* PORTAL DO PROFESSOR, 2012), tal procedimento requer que o educador seja um mediador que saiba realizar um trabalho com intencionalidade mediante um planejamento didático adequado aos destinatários durante o processo de ensino de uso do rádio, do jornal, da revista, dos blogs, dentre outros.

Assim, o uso dos aparatos se converte em suporte midiático fazendo a integração das dimensões lúdica e didática, o que leva muitos educadores a se contentarem apenas com esse resultado, não avançando para dimensão educomunicativa. Com as duas primeiras dimensões, há a iniciação tecnológica com a oferta de oficinas rápidas voltadas a ensinar o manejo dos recursos tecnológicos, o que não leva a uma melhoria do fluxo comunicativo capaz de fomentar um processo de ensino/aprendizagem coletivo, colaborativo e criativo.

De acordo com Ismar de Oliveira Soares é somente na fase posterior que os educadores vivenciam a ação educomunicativa, associando o uso de determinado recurso tecnológico ou midiático a outras linguagens envolvendo professores e estudantes em projetos interdisciplinares que melhorem as relações da comunicação dentro da escola. Nesse momento, são construídos os *ecossistemas comunicativos* abertos e criativos a partir do tratamento de temas relacionados à promoção da cidadania, à educação ambiental, à redução/eliminação do *bullying*, envolvendo toda a comunidade educativa nessas ações.

Essas dimensões potencializam as áreas de intervenção que são fomentadas a partir da atuação do educomunicador em sua mediação para a criação ou fortalecimento do *ecossistema comunicativo* em vista de ações que levem ao exercício da cidadania. Atualmente, são sete as áreas de intervenção, a saber: educação para a comunicação, mediação tecnológica, gestão da comunicação, reflexão epistemológica, expressão comunicativa através das artes, pedagogia da comunicação e produção midiática.

Apesar de serem independentes, essas áreas proporcionam o exercício da cidadania dos atores envolvidos no processo comunicativo. É a área da *reflexão epistemológica* que garante que teoria e prática estejam fundamentadas nos procedimentos educomunicativos. Alimentando-se dos estudos de recepção, a área da *educação para a comunicação* contribui com a leitura crítica da mídia a fim de levar os cidadãos a serem receptores autônomos e críticos, conforme explicitado nos protocolos moral e cultural (SOARES, 2014).

Com a área de *mediação tecnológica* é possível superar a visão funcionalista e mecanicista que, geralmente, acompanha a implantação das tecnologias nas escolas em vista de uma

ação política democrática de inclusão midiática e de uma mediação que seja respaldada na ampliação das relações comunicativas. Esse processo ganha força com a área de *gestão da comunicação* que articula diálogo e metodologia participativa, perpassando pelo planejamento, implementação e avaliação das ações educomunicativas.

É na área de *expressão comunicativa através das artes* que a dimensão lúdica ganha vigor ao se voltar para o potencial criativo dos sujeitos com ações através da música, da dança, do teatro, da mímica, dentre outras. É a possibilidade de imbricar valores estéticos, de sensibilidade e de percepção da alteridade do outro por meio da diversidade cultural. O grande impulso dessa área nas escolas salesianas deve-se ao fato de dialogara intrinsecamente com sua proposta de protagonismo juvenil próprias de sua cultura.

Já a área da *pedagogia da comunicação* ou *práticas pedagógico-comunicacionais*, denominação proposta por Luci Ferraz em tese doutoral defendida em 2016, garante que o exercício das práticas educomunicativas no espaço da didática fortaleçam os ecossistemas educomunicativos por meio da mediação das TIC em vista de se atingir os objetivos educacionais, indo além de recursos ilustrativos.

Contudo, a área da *produção midiática* ainda é pouco conhecida no espaço escolar salesiano. Trata-se da proposição de veículos de comunicação para incentivar a democracia, a participação e o protagonismo da juventude por meio da elaboração de materiais midiáticos voltados para a informação e formação de suas audiências. São conhecidas iniciativas das emissoras TV Cultura que desenvolve práticas educomunicativas e do Canal Futura que incentivo a democracia, à participação e ao protagonismo da juventude.

Umas das experiências paradigmáticas dessa área foi o projeto *Educom.JT*, fruto de uma parceria do Jornal da Tarde com o NCE-USP, entre 2006 e 2007, para desenvolver 80 aulas numa abordagem educomunicativa a partir de temas transversais do currículo. Ainda nas empresas jornalísticas, os projetos associados ao Programa Jornal e Educação da Associação Nacional de Jornais (ANJ) reúne cerca de 60 atividades de mídia e educação.

Pelo respaldo dessas perspectivas, foram buscados indícios educomunicativos nos livros didáticos da Rede Salesiana de Escolas para verificar se os projetos trabalhados em Língua Portuguesa eram assumidos de maneira interdisciplinar, superando as fases lúdica e didática, caminhando em direção à prática educomunicativa.

Gestão educomunicativa na sala de aula

Os livros didáticos da Rede Salesiana de Escolas (RSE) seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos níveis de ensino básico e os ideais salesianos estabelecidos nos

princípios da razão, religião e *amorevolezza* (relações amigáveis). Os projetos anuais ou trimestrais são organizados de maneira processual, permitindo que os alunos ampliem seu conhecimento sobre o assunto num processo reflexivo que culmina com sua participação num produto final.

No livro do professor há incentivo para que os projetos interdisciplinares sejam trabalhados em diálogo com educadores de outras disciplinas. Em todos os níveis de ensino, os profissionais são instigados a incentivarem a interdisciplinaridade nas atividades dos projetos. No Ensino Médio, eles são articulados a partir dos princípios da reflexão, identidade e interação, aliados aos discursos midiático, consumista, religioso, político, anticolonialista, antirracista, antimachista e científico.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, os produtos comunicativos criados pelos alunos passam pelo cultivo da experiência, do teste de hipóteses, de observações, de descobertas, de leitura e escrita do aprendizado. Por sua vez, a partir dos princípios organizar, criar, informar e argumentar, os alunos das séries finais se apropriam do conhecimento sobre a produção de uma peça teatral, de vídeo, de história em quadrinhos, de jornal, de revista, dentre outros.

Esses projetos "contribuem com os alunos para uma cidadania capaz de reconhecer os problemas de seu entorno sociocultural e intervir responsavelmente na melhoria deles" (PEREIRA, 2012, p. 235). Isso foi percebido nas produções do vídeo para revitalizar um espaço público do bairro e da revista que os levou a ir além dos temas de variedade para trazer uma contribuição social para a comunidade escolar e do entorno.

Apesar do constante incentivo dos autores para que haja interdisciplinaridade, foi possível constatar que os projetos ainda permanecem nas dimensões lúdica e didática, não chegando à educomunicativa que levaria à criação de um *ecossistema comunicativo*. Isso acontece porque ainda não há a presença de um gestor de processos comunicativos no interior da escola, ficando essa responsabilidade relegada a um profissional que assume outras atividades didáticas. Mesmo assim, é notória a intencionalidade didática do educador na realização dos projetos que ampliam as relações comunicativas, mesmo que só dentro de sua sala de aula.

A partir da análise dos projetos se percebeu a presença das áreas educomunicativas nos livros didáticos, a saber: a *educação para a comunicação* quando promove a discussão crítica da mídia; a *mediação tecnológica* quando realiza as oficinas para que os alunos se apropriem das técnicas midiáticas e os professores atuem como mediadores nesse processo de apropriação que leva à inventiva criatividade dos protagonistas; a *expressão comu-*

nicativa através das artes quando a criatividade dos alunos se manifesta na produção do vídeo, da peça teatral, da revista, dentre outros; e a *gestão da comunicação*, que apesar de pouca, demonstra a intenção de facilitação dos processos comunicativos.

Considerada a "liga" em todas as etapas do planejamento, a área de *gestão da comunicação*, da forma como é entendida pelo novo campo do conhecimento, pode facilitar a comunicação, entre os agentes, da concepção à execução de políticas de comunicação educativa que ampliam os *ecossistemas comunicativos*. Por esse motivo, a área é entendida como um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação, necessitando e um gestor para reafirmar o caráter democrático da comunicação por meio de relações de interdependência e metodologia participativa (SOARES, 1999).

Como o sistema educacional tem sua própria hegemonia em relação ao currículo, Soares (2009) propõe o conceito de *educomunicação possível* para a realização de ações educomunicativas a partir dos espaços que a instituição ofereça. Nesse sentido, as equipes multidisciplinares e/ou gestores podem planejar ações que sustentem as formas de relacionamento na comunidade escolar como alguém que "costura", por meio de uma gestão comunicativa, a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que nele acontecem.

Expressões como "liga" e "costura" demonstram que a presença do gestor é de suma importância para ajudar a comunidade educativa a vivenciar a ampliação do *ecossistema comunicativo* aberto, criativo e dialógico. Situação que é propícia no âmbito salesiano que carrega o princípio da *amorevolezza* para estabelecer relações amigáveis que vão da saudação do "bom dia" às conversas no pátio denominadas por "palavrinha ao ouvido", sendo fortalecidas pela presença do educador que se coloca como amigo sempre presente.

Nas escolas salesianas podem ser encontradas duas "portas de acesso" para que a *educomunicação possível* seja vivenciada em seu interior, a saber: pelas atividades da "pastoral escolar" que leva a escola a viver uma ambiência festiva e pelos projetos dos livros didáticos que proporcionam um trabalho interdisciplinar. Essas situações podem levar à construção de *ecossistemas comunicativos* integrados dentro das salas de aula, na escola como um todo ou entre escolas de uma determinada região, pois existem inúmeras possibilidades para um trabalho educomunicativo através da pedagogia de projetos.

Dinamizadas pela pastoral escolar e aproveitando os momentos festivos, religiosos e cívicos, os alunos se envolvem em manifestações artísticas e comunicativas por meio do teatro, da dança, da rádio escolar, dentre outras. Assim, para serem educomunicativas, essas atividades precisam contemplar uma metodologia participativa que valorize as relações

interpessoais e potencialize o protagonismo juvenil, a gestão participativa e a ação por projetos (SILVA FILHO, 2004).

Assim, são inúmeros os indícios educomunicativos encontrados no material didático, nas atividades juvenis do contraturno escolar e em seu processo reflexivo que abrem espaço para o conceito *educomunicação possível*. Entretanto, esse percurso ainda precisa ser trilhado com mais intencionalidade nas escolas e na Rede Salesiana de Escolas, enquanto "empresa", inclusive contemplando apoio financeiro.

Quando se fala de uma decisão vinda da Rede, não se desqualifica as decisões da base. Pelo contrário, se propõe seu fortalecimento, pois foi percebido que as decisões que surgem nos eventos formativos nem sempre são colocadas em prática por interferências internas no andamento dos processos, seja pelo rodízio na gestão ou pela desmotivação dos educadores que não encontram espaço para colocar em prática o que aprenderam.

Ambiência educomunicativa já existe, graças ao princípio da *amorevolezza*, similar ao *ecossistema comunicativo*, que melhora as relações interpessoais dos envolvidos. Ela seria potencializada através dos livros didáticos por meio de diretrizes deliberadas pela Rede em vista de ampliar a gestão participativa, a pedagogia de projetos e o protagonismo juvenil. Não apenas no interior de uma escola, mas envolvendo escolas de uma região para incentivar a produção de cultura dos alunos através de expressões artísticas e midiáticas.

Seria, portanto, necessário ampliar ainda mais a fundamentação conceitual para que os educadores, a partir da proposição dos livros didáticos, desenvolvessem estratégias de metodologia participativa para ampliar o exercício da cidadania aos alunos. Ao mesmo tempo, seria preciso cultivar uma postura dialógica e mediadora dos recursos tecnológicos e midiáticos através das dimensões lúdica, didática e educomunicativa.

Nesse sentido, a vivência da escola seria pautada em linhas de ação estabelecidas no diálogo interdisciplinar, no planejamento nos âmbitos administrativo, disciplinar e transdisciplinar através de metas programáticas e da formação do agente educomunicador, contando, inclusive com a assessoria de organismos especializados (SOARES, 2011). Essa formação precisaria ser estabelecida a partir de uma relação estreita com a proposição dos materiais didáticos e dos projetos interdisciplinares.

Portanto, se realizado a partir de uma *gestão da comunicação* com a participação de todos, os projetos de uma disciplina podem se articular a professores de outras áreas, aos alunos e à comunidade educativa. É nesse sentido que o fluxo comunicativo se propagaria para além das paredes da sala de aula, ecoando pelo pátio e muros da escola, criando uma atmosfera comunicativa em todo o seu entorno. Essa área pode ser potencializada pela

área *pedagogia da comunicação* que realiza um diálogo fecundo com o currículo escolar, o protagonismo dos alunos e mediação do professor (SOARES, 2011).

Considerações finais

Com esse relato pode-se perceber que a educação midiática facilitada pelos livros didáticos nas escolas salesianas do Brasil tem proporcionado o exercício da cidadania pelo incentivo de atividades didáticas que levam os alunos a serem produtores de cultura. Contudo, apesar dos professores serem incentivados pelas orientações do material didático a realizarem atividades interdisciplinares com recursos midiáticos, percebe-se que eles ainda remam sozinhos na proposição dos projetos em sua disciplina e sala de aula, podendo ter essa possibilidade facilitada por meio de uma gestão da comunicação intencional.

Isso porque as dimensões lúdica e didática são exercidas pelos educadores com esmero, culminando em atividades e projetos de relevância social. Com a perspectiva da gestão da comunicação, o paradigma da educomunicação amplia as relações comunicativas de todos os envolvidos no espaço educativo numa perspectiva cidadã que garante que os alunos exerçam desde cedo sua cidadania frente aos desafios de seu contexto sociocultural. Assim, se as escolas abrirem espaço para o gestor da comunicação, o educomunicador, certamente, esse profissional dará grandes amplitudes aos projetos já presentes no interior dessas escolas. Enquanto organização nacional, a Rede pode incentivar que as escolas tenham esse profissional para implementar ações educomunicativas em seu interior.

Referências

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação Escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

PEREIRA, Antonia Alves. **A Educomunicação e a Cultura Escolar Salesiana**: *A trajetória da construção de um referencial educomunicativo para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro*. São Paulo, 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

PORTAL DO PROFESSOR. **Ismar de Oliveira Soares (USP): uso educomunicativo do rádio pode trazer alegria e autoconfiança**. Edição 68 – Rádio na Escola. 2012. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=79&idCategoria=8>. Acesso em: 10 mai. 2012.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino. **Educomunicação e sua metodologia - um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil**. 2004, 268 f. Tese (Doutorado Comunicação Social) – Escola de Comunicação e Artes, Núcleo de Comunicação e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, sep. 2014. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>. Acesso em: 24 may 2017. doi: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26.

_____. **Educomunicação – o conceito, o profissional, a aplicação, contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Teorias da Comunicação e Filosofias da Educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação**. Documento de suporte à Prova de Erudição do Concurso para Professor Titular da USP, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte, Brasília, ano I, n.2 (jan./mar.), p. 19-74, 1999.

A AUTORA

ANTONIA ALVES PEREIRA - Jornalista (UFMT), Especialista em Educação a Distância - EAD (Senac-RJ) e Mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP). É sócia fundadora da ABPEducom e pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP). É professora pesquisadora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), atuando no Curso de Jornalismo desde 2014. Atua na inter-relação Comunicação/Educação desde 1998 quando participava da Inspetoria Nossa Senhora da Paz (InsPAZ, Cuiabá-MT, até 2003) em articulação com a rede americana (Ecosam) e mundial das Salesianas. Gerenciou projetos educomunicativos, jornalísticos e de EAD no Portal Educacional Aprendaki entre 2003 e 2010 (São José dos Campos-SP). Como jornalista, atuou com assessoria de comunicação, editora/redatora de jornais e revistas institucionais e de sites noticiosos e institucionais, além de coordenar eventos e cursos. Enquanto educadora na educação básica, desenvolveu atividades como docente, coordenadora e vice-diretora de escolas em Mato Grosso, articulando projetos pedagógicos e interdisciplinares, dando ênfase à proposta de Educomunicação. Ainda, atuou como tutora e orientadora de monografias no curso de especialização Mídias na Educação (MEC-UFPE-NCE/USP).

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA
no “Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil”

MAURICIO NASCIMENTO CRUZ FILHO

A apresentação deste tema no interior do V Global Mil Week tem a intencionalidade de fazer convergir as pesquisas na área da Educação Midiática promovida pela UNESCO e as propostas paradigmáticas da emergente área da Educomunicação promovida pelo NCE e ABPEDUCOM, destacando suas matrizes eminentemente latino-americanas. A Educação Midiática e a Educomunicação trazem contextos metodológicos e epistemológicos específicos de suas conjunturas geopolíticas e ambientais em termos institucionais, mas o objetivo é estreitar os vínculos de complementaridade dessas duas áreas de pesquisa científica sobre o mesmo objeto que é a comunicação e a educação.

Concomitantemente aos estudos realizados na América Latina, na década de 1960, de acordo com a publicação “Media Education: a kit for Teachers, Students, Parents and Professionals”, a UNESCO também procurou reconhecer os esforços ao redor do mundo por identificar linhas de pensamento crítico à cultura midiática e aplicar políticas estratégicas em vista de desenvolver o acesso e o empoderamento sobre o variado espectro discursivo das mídias, trabalhando conceitos como sociedade da informação e sociedade do conhecimento, em cujo ambiente se originam as conceituações de Media Education e Media Literacy (Mídia Educação e Literacia Midiática), que podem ser respectivamente compreendidas em breves palavras como educação para o acesso à mídia e alfabetização acerca do conjunto de práticas e estudos sobre a mídia. Esses conceitos referenciais dão conta do

que também se convencionou chamar de Educação Midiática ou educação para a mídia, o aprendizado sobre a cultura técnica e discursiva da mídia.

A conceituação de Educomunicação lança raízes numa preocupação eminentemente política, na qual a aprendizagem ocorre com a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo educomunicativo. Tal processo ocorre em microesferas de poder, denominadas ecossistemas e os sujeitos desse processo podem ser compreendidos como agentes de cultura. Os ecossistemas são entendidos como espaços de troca, ambientes de tomadas de decisão em que os sujeitos convivem e fazem, a partir de uma democracia participativa, a tessitura dos seus discursos sociais e políticos, de modo que a cultura encontrada nos ecossistemas é que fundamenta a gestão dos recursos midiáticos e a própria elaboração do discurso de mediação.

A igreja Católica desponta nesse ambiente como referencial de pesquisa pelo fato de se tratar de uma instituição milenar cujos caminhos comunicacionais impactam a vivência política e social do ocidente, especialmente a geopolítica latino-americana. Em se tratando de uma instituição global, a igreja Católica reúne em seu discurso comunicacional a tensão entre o percurso conceitual da Educação Midiática e o novo paradigma metodológico da Educomunicação proposto no Documento 99 da CNBB, o "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil".

Diante dessa apresentação, tem-se claramente a distinção, mas também as complementaridades entre a noção de Educação Midiática e o conceito de Educomunicação, ambos paradoxalmente presentes no eixo estrutural do documento da CNBB. A primeira encontra-se numa condição estruturante e o segundo numa condição perpassante, vislumbrando uma cultura do diálogo para além das fronteiras de ambos, e descortinando horizontes de novos paradigmas à pesquisa científica em comunicação e educação.

Uma breve visão da história política da comunicação na igreja Católica

Tal como a sensibilização da UNESCO acerca do tema, também especialmente a partir da década de 1960, com o Concílio Vaticano II, a política comunicacional católica adquiriu um grande relevo na sua doutrina social e nas práticas de sua ação evangelizadora. Até então resistente às inovações da modernidade tipográfica e audiovisual, a Igreja Católica passou a examinar criteriosamente em que tais avanços tecnológicos poderiam impactar na vida dos fiéis e talvez colaborar nas práticas de evangelização.

Uma observação mais precisa desse período encontra-se na pesquisa de doutoramento do Prof. Ismar de Oliveira Soares 1988, que notou o comportamento da comunicação católica

em um horizonte amplo remontando a ambientes teóricos do Concílio de Trento, na Idade Média, até à visão libertadora da teologia presente nas comunicações do Concílio Vaticano II. Enquanto Trento 1545 censura as práticas comunicacionais da sua época, eminentemente a imprensa, o Vaticano II 1963 sinaliza para a abertura ao ambiente comunicacional, buscando compreender a linguagem da evangelização no interior da cultura da comunicação midiática.

Essa perspectiva histórica do pensamento comunicacional da igreja Católica, aberta pelo Prof. Ismar, recebeu dez anos depois uma aproximação mais detalhada no doutoramento de Nivaldo Luiz Pessinatti 1998, que destacou o processo político das comunicações católicas no Brasil num ambiente globalizado. A cultura da globalização e seu lastro econômico têm um impacto direto sobre o discurso comunicacional católico. A instituição parece optar por um caminho isolado das demais instituições de produção de sentido simbólico ao lidar com esse novo momento histórico que determina a pauta das políticas mundiais. Mostra-se numa busca individual para sua identidade no ambiente móvel e instável da globalização, por vezes, parecendo não ter forças para reagir frente aos desafios religiosos, políticos e sociais com os quais se debate nessa busca isolada.

Aproximando-se ainda mais na observação dessa trajetória da comunicação da igreja Católica, Waldemar Luiz Kunsch 2001, destaca o mergulho da instituição na cultura comunicacional, suas produções discursivas, reações políticas e desafios estruturais. A pesquisa de mestrado de Kunsch faz uma individuação do perfil histórico do processo comunicacional da instituição e revela que a igreja nunca teve um padrão comportamental de comunicação, mas ao contrário, sempre buscou responder com especificidade às contingências sociopolíticas de cada época, o que obriga o investigador à busca de convergências teóricas nesse campo sociorreligioso da pesquisa científica em comunicação. E é exatamente nesse aspecto de produção do conhecimento científico sobre a comunicação no ambiente eclesial que a pesquisa do Waldemar Kusnch se concentra ao fazer a análise crítica dos movimentos políticos da igreja católica e seus discursos comunicacionais. Uma contribuição teórica relevante para o pesquisador em comunicação nessa área.

A continuidade da pesquisa científica no campo das Ciências da Comunicação num ambiente religioso tem pesquisadores representativos especialmente na ECA, na UMESP e na UNISINOS. Na ECA, o Prof. Ismar de Oliveira Soares tem o pioneirismo e suas pesquisas tem se tornado referência no mundo religioso brasileiro, especialmente na atualidade com o conceito e as práticas da Educomunicação, que figuram de prestígio junto à CNBB e

compõem o seu "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil", um manual orientativo e educativo para os comunicadores católicos do país.

Com a presença da Educomunicação no discurso comunicacional da igreja católica, algo de novo e significativo mais uma vez se apresenta no seu panorama histórico discursivo, revelando inclusive paradoxos e tensões políticas internas. O objetivo do discurso educomunicativo que perpassa o documento da CNBB pode ser compreendido como forma de alinhavar e entretecer as diversas iniciativas de comunicação isoladas já existentes no interior da instituição. A Educomunicação pode ser observada no contexto do Diretório como um discurso de transversalidade que visa promover uma percepção de síntese que dê maior unidade entre os setores político-comunicacionais que por vezes não se conversam.

O "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil" como novo impulso às organizações sociais católicas

O pensamento do Papa Francisco de abrir a igreja Católica para novos horizontes de comunicação, revisitando as bases conciliares do Vaticano II, deu força a uma ideia já latente na CNBB de promover a criação de uma diretriz de comunicação para toda a igreja no Brasil. As bases de construção do "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil", Documento 99 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, remontam os primeiros anos da década de 2000, confirmando os apontamentos pastorais já sinalizados no Concílio, na década de 1960, e que foram objeto de estudos tanto da CNBB quanto do CELAM, Conselho Episcopal Latino-americano, ao longo destes últimos 50 anos.

Um panorama completo dessa documentação de estudos pode ser verificado na organização de Noemi Dariva em seu texto "Comunicação Social na Igreja: documentos fundamentais", preparado em 2003 para celebrar os 40 anos do decreto conciliar "Inter Mirifica", que é o primeiro documento da igreja Católica com direito universal a abrir as portas da instituição para o mundo da comunicação:

> Os comunicadores suscitam e estimulam o diálogo que já existe na sociedade. São eles que moderam o intercâmbio estabelecido no vasto mundo dos *mass media*. Portanto, a eles compete – e esta é a grandeza de sua vocação – promover os fins a que a comunicação social deve tender: o progresso humano em todos os campos e a verdadeira comunhão entre os homens (Communio et Progressio, n. 73)[1].

1 DARIVA, N. Comunicação Social na Igreja: documentos fundamentais. São Paulo: Paulinas, 2003, p. 17. A instrução Communio et Progressio encontra-se reproduzida integralmente nesta obra das páginas 81 a 135.

Com o texto acima, extraído do n. 73 da "Instrução Pastoral sobre os Meios de Comunicação Social *Communio et Progressio*", Dariva destaca na abertura da organização do seu trabalho, o papel essencial do comunicador, o sujeito da comunicação, tal como nos dias atuais o Papa Francisco o faz olhando nos olhos dos seus interlocutores e interpelando-os ao resgate da ideia de sujeito eclesial, propondo um horizonte de vida católica cuja identidade seja marcada por uma comunicação mais humana, que se permita à compreensão das complexidades fronteiriças do mundo contemporâneo. O discurso do Papa Francisco sinaliza para uma busca de comunhão, colegialidade, diálogo, com vistas à superação dos limites geopolíticos.

Em sua visita ao Brasil, em 2013, "o Papa, mais que falar de 'confins', falou de 'cruzamentos', tendo presentes não apenas as fronteiras, mas também e sobretudo a complexidade interna de nossas sociedades"[2]. É nesses cruzamentos complexos que se vislumbra a proposta do Papa Francisco de uma possível cultura do encontro[3], em cujas práticas a cultura da comunicação contemporânea ocupa um lugar primordial, projetando a ambiência da comunicação[4] e do seu sistema ecológico na transcendência e transversalidade da teologia.

Acompanhando de perto as viagens e convivências do Papa Francisco, Antonio Spadaro recolheu ricas contribuições das ideias mestras que têm povoado o pensamento de Francisco e marcado seu pontificado. Ideias que vão do chão da sua vida pessoal às esferas do poder institucional, nas ondas do que claramente se pode chamar de Teologia da Comunicação, conceituação bem trabalhada para os dias atuais na obra de Spadaro: "Ciberteologia, pensar o Cristianismo nos tempos da rede", em que o autor destaca que "a Igreja na rede é chamada, pois, não só para uma 'emissão' de conteúdos, mas também para um 'testemunho' num contexto de relações amplas"[5]. Sob esse impulso das ideias do Papa Francisco, estimulando a igreja Católica a novos horizontes, a cultura da comunicação encontra uma

2 SPADARO, A. A Proposta do Papa Francisco: o futuro rosto da Igreja. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 42.

3 Em sua mensagem para o "48º Dia Mundial das Comunicações Sociais", Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2014, o Papa Francisco escreve sobre a "comunicação ao serviço de uma autêntica cultura do encontro", destacando a relevância de uma "comunicação em termos de proximidade". Segundo ele, "não basta circular pelas 'estradas' digitais, isto é, simplesmente estar conectados: é necessário que a conexão seja acompanhada pelo encontro verdadeiro. Não podemos viver sozinhos, fechados em nós mesmos. Precisamos de amar e ser amados. Precisamos de ternura. Não são as estratégias comunicativas que garantem a beleza, a bondade e a verdade da comunicação", explicitando assim, o que tem em mente com a expressão "cultura do encontro".

4 Para compreender o conceito de comunicação como ambiência, ver Joana Puntel, *Cultura Midiática e igreja: uma nova ambiência*. São Paulo: Paulinas, 2005.

5 SPADARO, A. Ciberteologia: pensar o Cristianismo nos tempos da rede. São Paulo: Paulinas, 2012, p, 88.

releitura nesse ambiente eclesial com um olhar teológico que abriga o humano e suas relações geopolíticas. E é a partir desse contexto que emerge a publicação do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil, despertando a observação dos organismos internos da CNBB e das dioceses e paróquias a esse rosto eclesial mais encarnado na realidade do mundo contemporâneo, engendrado na atmosfera das comunicações.

A Educação Midiática presente no "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil"

Imersa no ambiente tecnocrático das mídias e pensando na funcionalidade da comunicação e de suas linguagens tecnológicas, a igreja Católica depara-se com o desafio de pensar sua prática nessa constelação voraz e veloz da informação. Assim, ela elege como prioridade a urgência de formar seus fiéis para o domínio da cultura midiática, buscando metodologias educativas que lhe possibilitem esse objetivo e encontrando na Educação Midiática uma resposta imediata às suas inquietações:

> Torna-se imperativa a necessidade de compreender a natureza, as dinâmicas, os êxitos do novo processo midiático para poder selecionar e escolher como desenvolver a evangelização, dialogando com a pessoa de hoje. Tomando como referência os jovens, percebemos que, fascinados pela sedução do virtual, fabricaram seu próprio espaço, cheio de atrativos e com um novo sistema de valores. Subtraíram-se do mundo adulto, que nem sempre tem lugar para eles[6].

Ao mesmo tempo que se dá conta da necessidade de uma educação para a mídia, os pesquisadores católicos assinalam que a igreja não perde de vista que é preciso observar com objetividade os rumos da cultura e da ética social que, na verdade, são os parâmetros que norteiam os padrões comportamentais das mídias:

> Não basta apenas dispor de meios ou de um treinamento profissional; é preciso uma formação cultural, doutrinal e espiritual, bem como considerar a comunicação mais do que um simples exercício da técnica, como afirma o recente documento da Igreja Ética na internet (n. 11,3). A encruzilhada se dá no fato de que a Igreja precisa da competência e prudência para não deslanchar somente no campo da potencialidade das novas tecnologias da comunicação, mas no discutir e refletir sobre

6 PUNTEL, J. T. Cultura Midiática e Igreja: uma nova ambiência. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 134.

> suas implicações, seja do ponto de vista de sua missão (sua identidade!), do cultural, econômico e político, e assim atuar com uma prática que se demonstre firme, convicta, competente, adequada e crítica, sabendo conjugar sua missão com as diferentes linguagens existentes no processo comunicativo[7].

Essa dupla exigência de formar para o acesso às tecnologias da comunicação e para a visão crítica dos discursos da mídia fez com que a igreja Católica ingressasse no mesmo modelo da Educação Midiática ancorado pelos pesquisadores da *Media Education*, cuja matriz paradigmática de pesquisa a UNESCO tem promovido com relevante incentivo. Essa paridade entre a matriz da *Media Education* e a Educação Midiática que a igreja Católica adotou num primeiro momento é mais observável no documento da Conferência Episcopal Italiana *"Comunicazione e Missione: Direttorio sulle Comunicazione Sociali nella Missione della Chiesa",* no qual o predomínio da corrente teórica da *Media Education* é mais plenamente notável em suas metodologias, muito mais do que no diretório brasileiro, que adquiriu aqui contornos paradigmáticos mais autóctones das pesquisas latino-americanas em comunicação e educação, como é o caso do emergente paradigma da Educomunicação presente no documento da CNBB.

A metodologia da Educação Midiática encontrada no "Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil" traz suas linhas mestras estruturantes baseadas na *Media Education*, mas que são transversalizadas pelo discurso práxico educomunicativo, numa visão convergente de gestão dialógica de construção do conhecimento e de sua mediação. Assim, o documento da CNBB é um texto composto predominantemente da preocupação de educar para o acesso às linguagens e tecnologias da comunicação, mas também buscando munir-se de uma abordagem crítica e construtiva dos procedimentos de elaboração de formato e conteúdo e suas políticas de gestão do processo de comunicação:

> O Diretório oferece uma visão orgânica de como os processos de comunicação e suas tecnologias se fazem presentes no dia-a-dia da sociedade contemporânea, também identificada como "sociedade da informação e da comunicação". Igualmente, lança um olhar sobre a Igreja, uma instituição complexa em sua estrutura e em suas múltiplas ações, animada por um mesmo e grande ideal, que é a mística missionária da "Igreja 'em saída'" [Papa Francisco em *Evangelii gaudium*, n. 20-24].

7 PUNTEL, J. T. Cultura Midiática e Igreja: uma nova ambiência. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 136.

> O Diretório aspira a que todas as pessoas, setores ou organismos vinculados à Igreja não se sintam alheios ao grande plano de comunicação, que se espera ver realizado e plenamente estabelecido em todas as instâncias da vida eclesial. Merecem atenção especial os processos comunicativos que envolvam as crianças e jovens, como membros ativos da sociedade e da Igreja.
>
> O Diretório aponta para a importância de se adotarem procedimentos educomunicativos que favoreçam às novas gerações uma aproximação dos meios e recursos da informação a partir de uma perspectiva crítica, construtiva, autoral e cristã...
>
> O Diretório entende a Pastoral da Comunicação como um processo dinâmico, dialógico, interativo e multidirecional. Os frutos serão colhidos ao longo do caminho a ser percorrido, com a contribuição de toda a Igreja comunicante. Cabe às dioceses e paróquias, assim como às diferentes pastorais, movimentos e às mídias católicas, apropriarem-se do Diretório, estudá-lo em cada um dos seus capítulos, confrontando suas proposições com a realidade local, e, a partir dessa reflexão, definir as modalidades das ações requeridas pelo tipo de intervenção comunicativa necessária para solucionar as questões levantadas pelos respectivos planejamentos[8].

O discurso composto que se depreende do texto acima indica a complexidade do acesso às linguagens tecnológicas e ao mesmo tempo o esforço pela compreensão da cultura processual da qual emergem essas linguagens. A igreja Católica, tenta como qualquer organização institucional, encontrar um discurso comunicativo que dê conta de sua identidade e marque sua presença nesse ambiente instável, vertiginoso e fugaz da cultura midiática que define as relações do mundo contemporâneo. Trata-se de uma busca que permeia as pesquisas científicas em comunicação ao redor do mundo. Nesse sentido, o Diretório da CNBB, resultado de um processo histórico de diversos estudos promovidos por esta instituição católica e em conjunto com outras instituições religiosas, profissionais da área das comunicações e acadêmicas, é um texto complexo e rico de ideias e propostas tanto teóricas quanto práticas que podem colaborar objetivamente com o campo de pesquisa de Mídia e Informação e sua cultura digital, Mídia e Educação e a ética na comunicação, Teologia da Comunicação e os processos ecossistêmicos da Educomunicação. Assim, o conjunto dos estudos de *Media Literacy* encontram no Diretório um espaço privilegiado de discussão e problematização de paradigmas emergentes na pesquisa em comunicação.

8 CNBB. Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil. Documento 99. Aparecida: Paulinas, 2014, p. 13-14.

A publicação do Diretório da CNBB, consideradas as devidas proporções das tipologias linguísticas específicas do universo religioso, promove a oportunidade de um diálogo intercultural, reunindo informações documentais da história da comunicação na igreja Católica e permitindo a visibilidade de um panorama complexo no qual se contemplam elementos teóricos e metodológicos consolidados na *Media Literacy* e que se vão entretecendo com a epistemologia e as práticas da Educomunicação, construindo a visão de um ambiente híbrido onde as fronteiras são excedidas.

Considerações Finais

A educomunicação emerge nas preocupações políticas da Igreja Católica como resultado de sua proatividade no ambiente das comunicações, com uma pujança significativa nas últimas quatro décadas, marcadas pela virada do milênio. Especialmente no Brasil e na América Latina, onde a Igreja Católica desenvolve uma participação exemplarmente política no seio da sociedade, é compreensível que a educomunicação encontre lugar favorável ao seu desenvolvimento. É igualmente compreensível que assim seja porque essa característica social das preocupações políticas da Igreja Católica sempre marcou suas opções discursivas a respeito do que ela, em primeiro momento, chamou de 'meios de comunicação social', uma ideia tão bem destacada no documento conciliar *Inter Mirifica* e no seu decreto *Communio et Progressio*, como sendo estes os primeiros expoentes oficiais de abertura da Igreja Católica no mundo a respeito do tema.

É nesse contexto de busca comum que a Igreja Católica, enquanto instituição religiosa e de terceiro setor, participa dos anseios da sociedade contemporânea pela construção de um tecido discursivo pautado na comunicação. E, assim, seus estudos e pesquisas científicas desenvolvidos em âmbito eclesial e universitário estreitam-se no universo das pesquisas realizadas mundo afora no campo do conhecimento científico na área, como as promovidas pela UNESCO, e aqui no Brasil particularmente pelos estudos da CNBB e do CELAM, de cujas reflexões participam e contribuem significativamente os países latino-americanos e caribenhos.

Embora os conceitos de Educação Midiática e Educomunicação, por vezes, sejam vistos como alternativos, eles podem, na verdade, coabitar como complementares, pois, apesar de seus acentos diferentes, são expressões de um mesmo campo paradigmático. Essa cultura de semantizações híbridas também se encontra claramente nos discursos e práticas da Igreja Católica. Mas é possível observar uma opção pelo campo semântico da educomunicação na textualidade do Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil, elaborado pela CNBB. Portanto, embora encontrem-se esses dois conceitos presentes no agir cotidiano das instituições católicas de comunicação no Brasil, sejam estas nomeadamente emissoras

de rádio e televisão, observa-se uma busca de discurso coeso, alinhado às políticas de comunicação de interpessoalidade e de comunitarismo provindas das orientações do papado de Francisco. E, esse alinhamento, é seguramente perfilado pela educomunicação, cuja leitura perpassa transversalmente a textualidade do diretório de comunicação.

Perplexa, também ela, diante das crises humanitárias da atualidade, percebe-se que a Igreja Católica busca encontrar um discurso por meio do qual suas políticas sociais e de doutrina possam ser ouvidas. E, nesse sentido, são inúmeras as suas iniciativas de aproximação conceitual das metodologias e práticas da comunicação no mundo e no Brasil. Observa-se, especialmente na igreja italiana, um grande investimento nas práticas de comunicação da Santa Sé e das dioceses locais. Trata-se de uma comunicação em grande parte ainda protocolar, baseada na instrumentação tecnológica, mas que vem sendo superada pela comunicação de interpessoalidade do Papa Francisco.

No Brasil, graças aos estudos e empenhos oficiais da CNBB, tem-se ao menos da parte da hierarquia uma iniciativa mais proativa em vista de uma comunicação mais comunitária e participativa, embora ocupem destaque no cenário nacional várias iniciativas de sacerdotes e dioceses particulares, numa linha comunicativa mais funcional e doutrinal, marcadas por eventos religiosos presentes na televisão e no rádio. A busca de superação desse aparente paradoxo é um esforço constante e um desafio colossal para a Igreja Católica no mundo e no Brasil. E, nesse sentido, esta instituição assemelha-se, inclusive, às demais instituições sociais de terceiro setor, governamentais ou privadas, que também se encontram em processo de redescoberta e de ressemantização de seus discursos. De qualquer forma, a hibridação da cultura contemporânea é algo tão significativo e fortemente arraigado às bases do fazer cotidiano que mesmo o processo produtivo do conhecimento científico se rende a essa corrente aparentemente incontrolável. E, sendo assim, caberia nos perguntar se a própria hibridação, como expressão máxima da globalização cultural, já não seria ela mesma a supertela paradigmática onde os nossos conceitos encontram colaboratividade sem a pretensão da razão pura na conceituação isolada.

A tarefa desse imenso desafio continua não só para a Igreja Católica, na construção do seu tecido discursivo e seu modelo de práticas comunitárias, mas inclusive, para as instituições de pesquisa científica na área da comunicação e educação e seu instável campo político de aplicação prática.

REFERÊNCIAS

CEI. *Comunicazione e Missione: direttorio sulle comunicazioni sociali nella missione della Chiesa*. Roma: Librerie Editrice Vaticana, 2004.

CELAM. *Documento de Aparecida*. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Aparecida: CNBB, Paulus e Paulinas, 2007.

CNBB. *Diretório de Comunicação da Igreja no Brasil*. Documento 99. Aparecida: Paulinas, 2014.

CNBB. *Comunidade de Comunidades: uma nova paróquia. A conversão pastoral da paróquia.* Documento 100. Aparecida: Paulinas, 2014.

DARIVA, N. *Comunicação Social na Igreja: documentos fundamentais*. São Paulo: Paulinas, 2003.

KUNSCH, Waldemar L. *O Verbo se faz carne*: caminhos da comunicação eclesial católica. São Paulo: Paulinas, 2001.

PESSINATTI, Nivaldo L. *Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PUNTEL, J. T. *Cultura Midiática e Igreja: uma nova ambiência*. São Paulo: Paulinas, 2005.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Do Santo Ofício à Libertação*: o discurso e a prática do Vaticano e da igreja Católica no Brasil sobre a comunicação social. São Paulo: Paulinas, 1988.

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

SPADARO, A. *A Proposta do Papa Francisco: o futuro rosto da Igreja*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SPADARO, A. *Ciberteologia: pensar o Cristianismo nos tempos da rede*. São Paulo: Paulinas, 2012.

UNESCO. *Conceptual Relationship of Information Literacy e Media Literacy in Knowledge Societies*. Series of Research Papers. World Summit of Information Society (WSIS). Paris: UNESCO, 2013.

UNESCO. *Mapping Media Education Policies in the World: visions, programmes and challenges*. New York: Grupo Comunicar, 2009.

UNESCO. *Media Education: a kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: L'exprimeur, 2006.

O AUTOR

MAURICIO NASCIMENTO CRUZ FILHO - Doutorando em Comunicação e Educação pela ECA/USP

B) EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS, NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Gestão de Práticas Mídia-educativas em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

SIMONE MONTEIRO DE ARAUJO
JOANA MILLIET

A necessidade de educar para os meios, apontada em debates acadêmicos e em propostas da UNESCO/UNICEF, tem motivado gestores da educação pública a implementar, de forma mais ou menos sistemática, uma série de ações no sentido de dotar as escolas de tecnologias de informação e comunicação, formar professores para o uso dessas tecnologias, produzir materiais didáticos com recursos multimídia e promover atividades de educação para os meios junto a crianças e jovens.

Na cidade do Rio de Janeiro, as escolas da rede pública vêm desenvolvendo práticas mídia-educativas, notadamente, desde os anos 1980. Observa-se que as iniciativas propostas originalmente como política de governo se configuraram como política de estado, especialmente em seus aspectos estruturais. Essa é uma das constatações que emerge de estudo iniciado em 2015, em parceria entre o Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM) da PUC-Rio, o Instituto Desiderata e a Gerência de Mídia-Educação da SME/RJ, em escolas da rede pública municipal de ensino, cuja síntese será apresentada neste trabalho. Espera-se que a pesquisa, ainda em curso, ofereça um diagnóstico fundamental para avaliação e formulação de políticas públicas, podendo ser replicada para monitorar o desenvolvimento da área e garantir a continuidade e aperfeiçoamento das ações.

Mídia-Educação: um campo em construção

Mídia-Educação ou Educação para os meios é um campo de conhecimentos e de práticas que, articulando educação e comunicação, busca contribuir para a formação das pessoas para acessar, compartilhar, analisar, produzir e disseminar conteúdos diversos, veiculados nas diferentes mídias; e realizar escolhas mais críticas e conscientes sobre o que deseja ler, ouvir, assistir ou produzir. Em um contexto no qual a produção, difusão e análise de informações se configuram como instrumentos importantes na disputa de ideias e como um dos principais espaços de exercício de poder, a atuação social implica, necessariamente, a construção de conhecimentos neste campo, como fator de promoção da cidadania.

Diversos estudos e práticas nessa área começaram a ser desenvolvidos em meados dos anos 1970 e se consolidaram nos anos 1990, a partir de um conjunto de fatores: criação de organizações não-governamentais, fundações e institutos voltados para a formação de espectadores; elaboração de políticas públicas para o setor; ampliação de pesquisa na área; produção de programas de televisão e rádio e páginas na internet; inclusão do tema nos currículos dos cursos de formação de professores e, em muitos países, também nos currículos escolares, além de elaboração de diretrizes internacionais.

Mídia-Educação na SME-RJ: um breve histórico

Mídia-Educação não é um tema recente na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. No início dos anos 1980, alguns subsídios produzidos por este campo se faziam presentes nas orientações para o trabalho pedagógico e na prática de alguns professores. A Divisão de Multimeios de Educação era, até então, o setor responsável pela elaboração das diretrizes neste campo, apresentando orientações para o uso de diferentes recursos nas práticas pedagógicas em sala de aula. Em 1985, foram implantadas as Salas de Leitura, no contexto do Programa Especial de Educação, com a construção dos CIEP- Centros Integrados de Educação Pública, incentivando o uso de Múltiplas Linguagens na escola. No início dos anos 1990, a Divisão de Multimeios foi reestruturada passando a ser denominada como Departamento de Mídia-Educação (atualmente Gerência de Mídia-Educação), tendo como foco principal a ampliação e qualificação dos estudos e práticas nessa área, assim como a formação de professores para análise, uso e produção de mídias. Nesse período, algumas escolas receberam as primeiras Salas de Leitura Polo, com a instalação de um núcleo de mídia em cada uma delas, contando com equipamentos diversos (filmadoras, máquinas fotográficas, aparelhos de som, computadores,etc.), propiciando a formação de professores e estudantes para análise e uso de recursos midiáticos. Em 1993 foi criada a

MULTIRIO, Empresa Municipal de Multimeios, que, dentre seus objetivos, se propõe a produzir programas educativos, atuar na democratização da informação e do conhecimento, e favorecer o acesso aos bens culturais, utilizando tecnologias de informação e comunicação. No final dessa década, a SME desenvolveu e difundiu o currículo MULTIEDUCAÇÃO - diretrizes, orientações e sugestões para a integração de práticas mídia-educativas no cotidiano das escolas da rede.

A adesão ao PROINFO (Programa de Informática do Governo Federal), em 1997, permitiu a ampliação do número de equipamentos de mídia nas escolas, possibilitando também o desenvolvimento de novos projetos de educação para os meios, incluindo estratégias para a incorporação de diferentes linguagens nas práticas pedagógicas, ganhando impulso com o Programa de Informática Educativa, desenvolvido pela SME no período de 2001 a 2008, que implantou laboratórios de informática nas escolas. Em 2004, o Rio de Janeiro sediou a 4ª World SUMMIT – Mídia de Todos, Mídia para Todos (Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes no Rio de Janeiro), tendo como organizadores a MULTIRIO e a ONG Midiativa (Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes), com o apoio da ANDI, do CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular) e de outras organizações nacionais e internacionais. Criada em 1995 pela Fundação de Cúpulas Mundiais para Crianças e Adolescentes (World Summit on Media for Children Foundation), a Cúpula Mundial de Mídia atua na democratização dos meios de comunicação, promovendo o debate sobre a função social dos meios sobre a qualidade do que estes produzem e difundem, incentivando, ao mesmo tempo, a produção de mídia de qualidade para crianças e jovens, assim como estimulando crianças e jovens a realizar seus próprios produtos.

Nos período de 2005 a 2006, a Gerência de Mídia-Educação participou da atualização do currículo MULTIEDUCAÇÃO, coordenado a publicação novos fascículos, sendo um deles voltado para o debate do tema Mídia-Educação, incluindo, em 2008, este campo no texto do Plano Municipal de Educação. Neste mesmo ano, foi implantado o Projeto Cineclube nas Escolas, com o objetivo de desenvolver ações permanentes de formação e produção audiovisual nas escolas. No ano de 2009, início de um novo ciclo de gestão, foi criada a Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais, que desenvolveu, ao longo de sua existência, ações e projetos voltados para o uso de tecnologias na educação. Neste contexto, destacam-se a Educopédia, plataforma online de aulas digitais, criada em 2010, a partir de conteúdos produzidos por cerca de 300 professores da própria Rede Municipal, com base nas orientações curriculares da SME e o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE), concebido para desenvolver, em caráter experimental, um novo modelo de escola, a partir da inovação da arquitetura do prédio escolar e da introdução de novas

tecnologias educacionais. Com o processo de reestruturação organizacional da SME, a Subsecretaria foi extinta em 2013, permanecendo uma de suas assessorias, atuando de modo articulado com a Gerência de Mìdia-Educação. A Rede conta, atualmente, com 1.501unidades escolares, sendo 1007 escolas de Ensino Fundamental e 494 Unidades de Educação Infantil, num total de 646.685 alunos atendidos e 41.147 professores.

O envolvimento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com os temas, debates e instituições nacionais e internacionais do campo da mídia-educação provavelmente se deve, de um lado, a fatores estruturais e conjunturais e, de outro, à formação dos profissionais de educação que integraram as diferentes equipes de gestão da educação pública no período mencionado. Entre os fatores conjunturais, cabe mencionar a forte tradição da cidade do Rio de Janeiro na produção de cinema, TV e rádio, por empresas públicas e privadas. O Rio de Janeiro sediou o Instituto Nacional de Cinema Educativo, a Embrafilme, um grande número de emissoras de televisão, ao longo das primeiras décadas da implantação da TV no país. A TV Brasil, a Rede Globo de Televisão e um polo importante de cinema e vídeo (Polo Rio Cine & Vídeo) são sediados na cidade, além de ser foco de produções internacionais de cinema. Trata-se, portanto, de uma cidade midiática, tanto por sua visibilidade nacional e internacional quanto pelo grande volume de produções audiovisuais ali realizadas. A formação acadêmica e as trajetórias dos profissionais de educação que atuaram e atuam na área de mídia-educação, na gestão central da educação pública da cidade e da MULTIRIO, indicam não apenas uma formação e especialização nesse campo, como também uma atuação junto a organismos nacionais e internacionais voltados para a promoção de práticas mídia-educativas e para a formulação de políticas públicas para o setor. Esse certamente é um fator importante na longevidade da política da SME nesse campo, assim como de alguns de seus bons resultados, identificados pela pesquisa, aqui mencionada, no âmbito das práticas realizadas nas escolas.

A pesquisa: escopo, metodologia e alguns achados

A necessidade de realizar um mapeamento atualizado das práticas desenvolvidas no campo da mídia educação nas escolas públicas municipais motivou o estabelecimento de parcerias para desenvolver a pesquisa intitulada “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”.

O Estudo, realizado sob coordenação geral da Professora Rosália Duarte (PUC-Rio), envolve diversos pesquisadores do GRUPEM PUC-Rio, em parceria com o Instituto Desiderata e a Gerência de Mídia-Educação da SME-RJ, tendo como principais objetivos identificar, categorizar e analisar projetos de mídia-educação e de práticas mídia-educativas nas escolas

da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Espera-se, ainda, obter dados que permitam dimensionar a relação entre a participação dos estudantes em projetos de mídia-educação na escola e sua aprendizagem e motivação para aprender.

Organizada em duas etapas, a pesquisa foi iniciada em 2015, com o levantamento, a descrição e a análise de projetos de mídia-educação e práticas mídia-educativas nas escolas, observando seus formatos e distribuição na Rede. Na segunda etapa, em curso, propõe-se analisar a estrutura, organização, objetivos e alcance de projetos e práticas de mídia-educação nas escolas, além de produzir dados que permitam analisar a relação entre a participação dos estudantes em projetos de mídia-educação na escola e sua aprendizagem e motivação para aprender.

Na etapa 1, a metodologia envolveu a criação de instrumento da pesquisa – questionário *online*, aplicado junto a diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas; a definição de categorias de práticas mídia-educativas, com análise descritiva e análise de fatores e a criação de indicadores das diferentes práticas de mídia-educação. A população inicial da pesquisa contou com as 1009 escolas de Ensino Fundamental existentes naquele momento, sendo que destas 994 receberam os questionários enviados e 924 responderam. A base de dados foi constituída por 911 questionários validados, o que, em termos estatísticos, representa 100% da rede.

O modelo de análise partiu da divisão das escolas por segmentos e número de alunos atendidos, organizando a amostra em 9 classes, sendo as três primeiras (Classe 1 – até 300 alunos; Classe 2 – de 301 a 800 alunos; Classe 3 –acima de 800) relativas às unidades que atendem ao 1º segmento e as seguintes, relativas às unidades que atendem ao 2º segmento (3 classes) e àquelas que atendem ao 1º segmento e 2º segmento (3 classes). Em seguida, foram criadas categorias de análise para identificar e descrever tipos de práticas mídia-educativas e fatores intervenientes. Foram criadas sínteses que permitissem dimensionar essas práticas e esses fatores: Práticas de análise de produtos midiáticos; Práticas de produção (escrita, audiovisual, sonora, eletrônica); Uso de tecnologias na prática pedagógica; Infraestrutura tecnológica e Práticas culturais dentro e fora da escola (feiras literárias, saraus, shows, visitas a museus e cinema, entre outras). Para a construção das sínteses foram levados em consideração: a frequência de realização da atividade e seu grau de importância/dificuldade. Assim, foram atribuídos diferentes pesos relativos às diferentes frequências em que as atividades são executadas na escola. Para cada tipo de atividade também foi atribuída uma força diferente. Dessa forma, as atividades com maior frequência receberam pesos mais elevados, bem como as atividades mais importantes/difíceis.

Em relação à frequência, o peso variou de 0 a 6, para atividades que nunca são feitas, até aquelas que são realizadas diariamente, respectivamente. Já em relação à importância, o peso variou de 1 a 3, com atividades contendo grau de importância/dificuldade menor, até atividades mais laboriosas.

Em relação à análise de produtos midiáticos foram considerados 8 itens: programas de TV; publicidade; programas de Rádio; matérias jornalísticas; modos de uso de redes sociais; filmes/vídeos; fotografias/imagens e confiabilidade de informações veiculadas pela internet. Na síntese relativa à produção foram considerados 14 itens: fanzine e/ou HQ; revista (impressa/digital); programa de rádio; publicidade; livros; programas de TV; podcast (áudio); produção e atualização de páginas nas redes sociais (Facebook, Twitter, Tumbrl etc); postagens na internet (facebook, twitter, wikipedia etc); jornal (impresso, mural, digital, on line); fotografias, vídeos/filmes; produção e atualização de sites; produção e atualização de blogs. Para a construção da síntese de Infraestrutura, foi levada em consideração a diversidade de itens. Foi realizado um somatório simples de itens que cada escola possuía, considerando: televisão, tablet, scanner, câmera fotográfica, aparelho DVD, impressora, computador, computador portátil, quadro interativo, mesa de som, câmera filmadora e projetor multimídia (datashow). Finalmente, a síntese relacionada à produção cultural considerou a frequência em que as atividades são promovidas, envolvendo 11 modalidades: mostra de festivais dentro e fora da escola; clube de leitura, círculo de leitores, roda de leitura e sarau dentro e fora da escola; idas a espetáculos de dança; ao cinema; a shows e espetáculos musicais; a museus e centros culturais; ao teatro; à Bienal do Livro, Salão do Livro e outros eventos literários; participação de concursos literários, musicais, audiovisuais, dança, teatro e circo. Foram atribuídos pesos diferentes para diferentes frequências. Com o somatório dos valores obtidos, cada escola recebeu um valor de referência no seu nível de práticas culturais. Os valores possíveis variam de 0 (zero) a 4. No passo seguinte, foi empreendida a análise de fatores, considerando 3 tipos de projetos e práticas: análise de produtos midiáticos; produção de materiais com uso de mídias e uso de mídias na prática pedagógica.

Com base na realização da primeira etapa do estudo, é possível destacar as seguintes conclusões:

- Em relação à infraestrutura, todas as escolas estão dotadas de equipamentos. No entanto, computadores e notebook não estão presentes em número suficiente, já que, segundo os dados informados, somente 37% das escolas possuem mais de 10 computadores funcionando e 12% possuem mais de 10 notebooks em condições de uso. Em relação à internet,

ainda que quase 100% das escolas tenham acesso, 73% delas informam que a conexão é ruim ou péssima;

- Consideradas importantes dentro do que se concebe hoje como mídia-educação, as atividades de análise estão consolidadas na rede, pois 80% das escolas realizam estas atividades com frequência considerada boa. A perspectiva de futuro aponta para a ampliação de práticas de análise de: confiabilidade da informação e de credibilidade de fontes; possibilidades e limites no uso de redes sociais; publicidade e programas de rádio;

- De acordo com os dados informados, em média, 38% das escolas produzem materiais escritos (revista, fanzine, jornais, livros, HQ) em frequência considerada boa (diário a bimestralmente). Em média, 64% das escolas nunca realizam atividades de produção de vídeo, fotografia, programa de TV, programa de rádio, publicidade e 54% das escolas, em média, nunca realizam atividades de produção na internet (páginas em redes sociais, blogs, sites).

Comparando os resultados obtidos nas categorias de Análise e de Produção, observam-se bons resultados para a primeira, provavelmente em decorrência da política formulada pela SME e pela MULTIRIO, estando presente de modo significativo na prática escolar. Já no que se refere à Produção, os resultados são preocupantes, uma vez que apenas 20% das escolas declaram ter essa prática numa frequência considerada boa. A perspectiva de futuro envolve a necessidade de assegurar a implementação da política que incorpora as diferentes linguagens das mídias na prática escolar, considerando a destinação de recursos financeiros, a formação de professores e mudanças no tempo/espaço escolar.

Referências Bibliográficas:

BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

CASTRO, M.C. **Impactos de TIC no desempenho escolar: uma revisão da literatura publicada em periódicos nos últimos 10 anos**. Texto apresentado como pré-requisito para Exame de Qualificação do Curso de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, mimeo, 2015.

DUARTE, R.; MIGLIORA, R.; CARVALHO, C. **Narrativas e desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais**. In: Ilana Eleá. (Org.). Agentes e Vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. 1ed.Gotëborg: NORDICOM/University of Gothenburg, v. 1, 2014, p. 29-38.

LIVINGSTONE, Sonia. **Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line**. Matrizes, vol. 4, núm. 2, janeiro-junho, 2011, pp. 11-42.Universidade de São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143018637002

SONG, H.D. e KANG, T. **Evaluating the Impacts of ICT Use: a Multi Level Analysis with Hierarchical Linear Modeling**. The Turkish Online Journal of Educational Technology, vol. 11, n. 4, 2012, p.65-89

RIODE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**:Mídia-Educação. 2ed. Rio de Janeiro, 2007. (Série temas em Debate).

AS AUTORAS

SIMONE MONTEIRO DE ARAUJO - Pedagoga (UFRJ), especialista em Mídia-Educação e Mestre em Educação (PUC-Rio). Professora da Rede Publica Municipal de Ensino do Rio de janeiro, há mais de 25 anos, e desde 2001, é Gerente de Mídia-Educação da SME/RJ.

JOANA MILLIET - Mestre em Educação (UNIRIO), formada em Comunicação Social e especialista em Mídia-Educação (PUC-Rio). Atualmente é gerente da Área de Educação do Instituto Desiderata.

Compartilhando olhares, mundos e linguagens: O uso das tecnologias da comunicação nas escolas, à luz das competências midiáticas

SORAYA FERREIRA
DANIELA SANTANA

Este trabalho apresenta os desdobramentos da pesquisa "Competência Midiática Audiovisual: o caso de Juiz de Fora", realizada pelo Grupo Mediar[1], no estudo comparado entre Brasil e Espanha, que está integrado em uma pesquisa interinstitucional da rede ALFA-MED (Rede Interuniversitária de Alfabetização Mediática). No âmbito nacional este estudo abrange seis instituições públicas de ensino superior (UFJF, UNB, UFSC, UEPG, UFTM e UNISO), situadas em diferentes regiões do país e no âmbito internacional com universidades dos seguintes países: Espanha, Portugal, Equador, Peru, Mexico, Colômbia Venezuela e Argentina. Apresentamos os desdobramentos desta pesquisa no que tange a criação e aplicação de oficinas de audiovisual para alunos da Escola Municipal Antonino Lessa, com faixa etária entre 9 e 12 anos, no intuito de promover os diferentes níveis de competência midiática.

O conceito tem como fundamentação teórica a proposta de Ferrés e Piscitelli (2015) sobre as dimensões e indicadores para avaliação da competência midiática, que define seis dimensões de análise e de expressão, sendo elas: linguagem, tecnologia, processos de inte-

1 Grupo de extensão universitária no qual fazem parte as autoras deste trabalho e outros estudantes de graduação do curso de Comunicação Social da UFJF. Mais informações sobre a pesquisa podem ser acessadas em < http://observatoriodoaudiovisual.com.br/resultados/midia-e-educacao-2/oficinas-de-audiovisual/>. Projeto financiado pela Fapemig, CNPQ e UFJF.

ração, processos de difusão, ideologia e valores e estética. Foram usados três movimentos: ver/mostrar, refletir e fazer, ou seja, pensar a partir da observação e recepção das linguagens postas, refletir sobre as diferentes possibilidades de criação a partir das tecnologias de comunicação e, na sequência, realizar/produzir, compartilhando olhares e vivências, onde os envolvidos elaboram e executam produtos midiáticos, criando mini-narrativas.

Antes de abordar especificamente as dimensões é importante definir competência. De acordo com os autores, "a competência é geralmente entendida como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um contexto determinado" (Ferrés e Piscitelli, 2015, p. 3). No contexto da literacia audiovisual são necessárias algumas habilidades ou conhecimentos para que as tecnologias audiovisuais sejam melhor utilizadas. O desenvolvimento da competência é que vai potencializar o pensamento crítico e reflexivo, bem como a autonomia dos indivíduos diante das tecnologias.

Para se alcançar esta competência midiática, Ferrés e Piscitelli (2015) propuseram uma metodologia baseada em dimensões que interagem entre si. Os autores criaram indicadores relacionados a cada dimensão, sendo esses divididos em dois grupos: âmbito da análise e âmbito da expressão. A análise está ligada à interação das pessoas com as mensagens que recebem, enquanto a expressão está relacionada com os produtores das mensagens. A partir dos conceitos levantados por Ferrés e Piscitelli (2015) podemos sintetizar as seis dimensões.

A Linguagem é uma dimensão caracterizada pelo conhecimento dos códigos, dos gêneros e das estruturas narrativas, tornando possível avaliar e criticar as mensagens recebidas, e produzir uma comunicação de maneira efetiva. A Tecnologia, por sua vez, é uma dimensão que envolve a compreensão do funcionamento das ferramentas de comunicação na elaboração das mensagens. A dimensão Processos de Interação é relacionada à postura do cidadão diante das telas e de sua capacidade de interagir e participar com os conteúdos midiáticos, avaliando-os criticamente. Essa dimensão também envolve a capacidade de apreciar mensagens de diversas culturas e ser capaz de trabalhar colaborativamente. Já os Processos de Produção e Difusão estão ligados ao entendimento de uma produção midiática, reconhecendo as funções e tarefas dos produtores de mídia, bem como as fases dessas produções. A dimensão Ideologia e Valores está ligada à compreensão das intenções e interesses contidos nas mensagens midiáticas, que estão ligadas aos valores da sociedade. A última dimensão, a Estética, diz respeito à habilidade de reconhecer a qualidade estética de produções, sua formatação e sua relação com outros conteúdos midiáticos, artísticos e culturais.

As Oficinas

Para esta pesquisa foram elaboradas quatro oficinas de audiovisual: 1) Brinquedos Ópticos; 2) Eu, Youtuber; 3) Contando uma história; 4) Que som é esse?. As oficinas foram ministradas durante quatro semanas (com uma equipe de 11 pessoas), tendo cada uma 3 horas de duração. A escolha dos temas e conteúdos foi feita de forma com que as oficinas fossem independentes, mas que ao mesmo tempo se complementassem. De maneira geral, foram abordados conceitos como: princípios básicos da animação, técnicas de animação em *stopmotion*, produção audiovisual para internet, linguagem cinematográfica e sonoplastia, de forma a abranger as dimensões que visam desenvolver a competência midiática.

Oficina 1: Brinquedos Ópticos

Na oficina "Brinquedos Ópticos" os participantes descobriram como funciona o processo de animação. Para isso, aprenderam a criar brinquedos ópticos com lápis e papel, como a dobradinha, o flip book e o taumatrópio. Desta forma foram introduzidos, de forma lúdica, conceitos como *frames per second* (FPS), ou quadros por segundo, responsável pela ilusão de ótica, que é o princípio da animação.

Nesta oficina foram apresentadas às crianças algumas produções audiovisuais, tais como *Gertie, The Dinossaur*[2], considerada uma das primeiras animações produzidas e trailers de animações premiadas, como o brasileiro indicado ao Oscar *O Menino e o Mundo*[3]. Ao final da oficina os alunos receberam materiais para praticar em casa, buscando incentivar novas produções a partir do conteúdo ensinado.

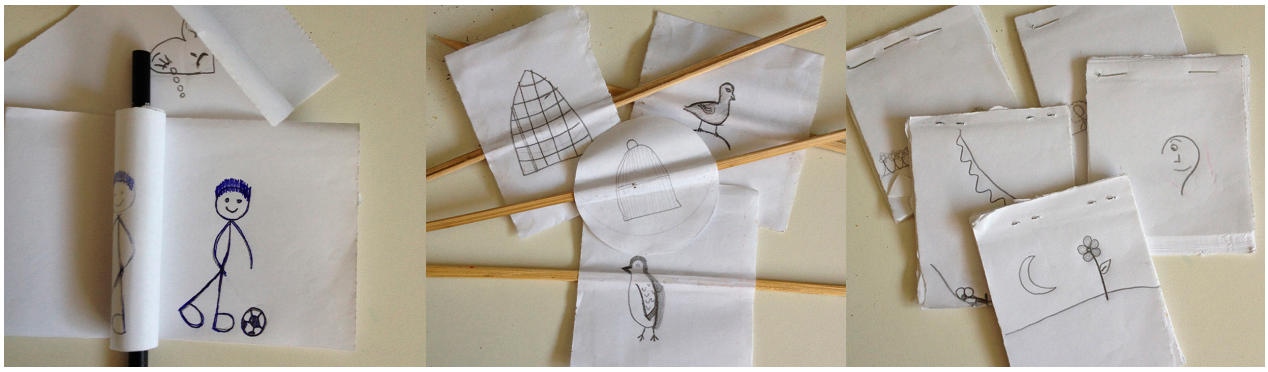


Figura 1 - Brinquedos ópticos criados em sala de aula: dobradinha, taumatrópio e flip book

Em relação aos indicadores, foi possível perceber que durante a primeira oficina algumas competências foram sendo desenvolvidas. A Linguagem foi abordada através da capacidade

2 Winsor McCay,1914.
3 Alê Abreu, 2013.

de avaliar as mensagens que são recebidas através de estruturas narrativas e de compreender as informações e histórias que são transmitidas através de diversas mídias. Isso foi possível a partir do momento em que os participantes aprenderam como se dá o processo de animação e assistiram a algumas produções.

Sobre a dimensão Tecnologia, os alunos entenderam a forma como as animações são criadas e aprenderam a construir as suas próprias histórias através de brinquedos ópticos, sendo possível estimular o desenvolvimento de habilidades de interação com meios que permitem a expansão de suas capacidades cognitivas. Também foram desenvolvidas capacidades relacionadas aos Processos de Interação, uma vez que houve troca de experiências durante a socialização das produções.

Em relação à dimensão Processos de Produção e Difusão foram apresentados conhecimentos sobre as etapas de produção de conteúdos para que pudessem trabalhar de maneira colaborativa na criação de cada brinquedo óptico.

Figura 2 - Parte da turma socializando as produções

Um dos indicadores da dimensão Ideologia e Valores trata da capacidade de entender como as representações feitas pela mídia podem estruturar a percepção da realidade. Neste sentido, foram mostradas animações de diferentes períodos e formas de produção distintas, que refletem um pouco a realidade, principalmente tecnológica, de cada época.

No que diz respeito à dimensão Estética, as crianças desenvolveram habilidades para produzir conteúdos e mensagens que fossem compreensíveis, fazendo uso de sua própria criatividade.

Oficina 2: Eu, Youtuber

A oficina "Eu, Youtuber" teve como objetivo ensinar as etapas principais do processo de produção de vídeos. Antes de iniciar as atividades, foi realizada uma dinâmica para promover uma aproximação entre as crianças e a câmera, tornando-as mais desinibidas diante do equipamento. À medida que entravam na sala, as crianças eram filmadas e suas imagens projetadas em um telão. Depois cada integrante se apresentava diante da câmera, enquanto os demais assistiam a projeção.

Em seguida, foram exibidos vídeos de Youtubers mirins, que possuem a mesma faixa etária dos alunos e que produzem conteúdos com linguagens diversas, como vlogs, esquetes, animações, dentre outros. Foram ensinados aos alunos conceitos básicos da cinegrafia, tais como o manuseio da câmera, noções de iluminação, enquadramento e roteiro. A atividade final dividiu a turma em três grupos e cada grupo criou um vídeo utilizando a linguagem que eles mais se identificaram. Os monitores editaram os vídeos e posteriormente estes foram exibidos para que todos os alunos pudessem sentir o resultado e se perceber enquanto sujeitos produtores-criadores.O que faz parte da nossa metodologia.

Sobre o desenvolvimento dos indicadores, temos que, em relação à Linguagem, as crianças puderam compreender os diversos gêneros narrativos, além de desenvolver a habilidade de se expressarem através da criação de seus próprios vídeos. Na dimensão Tecnologia, os alunos utilizaram as câmeras e tripés para criação de vídeos que pudessem expressar uma intenção de comunicação e entenderam como manusear os equipamentos.

Figura 3 – Interação dos alunos com a câmera

Sobre os Processos de Interação, foi possível que os alunos entendessem por que determinados conteúdos são apreciados, pois tiveram contato com algumas técnicas, como produção de roteiro, iluminação e cenário de vídeos, percebendo a diferença que essas etapas da produção fazem na criação final. Os integrantes aprederam como utilizar o Youtube não apenas para consumir, como para produzir seu próprio conteúdo, desenvolvendo a capacidade de gerir o ócio midiático.

Nos processos de Produção e Difusão, desenvolveram habilidades para produção de conteúdos similares àqueles produzidos para o Youtube. Deste modo, eles criaram suas próprias produções em grupos e de forma colaborativa. Porém, ao dividir a turma em grupos, os alunos tiveram dificuldade em chegar a um consenso em relação ao tipo de vídeo que iriam produzir, fazendo com que a interação entre eles não fosse a mais plural possível.

Um dos indicadores da dimensão Ideologia e Valores trata da capacidade de produzir conteúdos que questionem estereótipos presentes em produções midiáticas. Esse foi parcialmente trabalhado em sala, pois os alunos foram capazes de elaborar vídeos e entenderem como são feitos, porém não foram questionados os valores que estavam presentes.

Na dimensão Estética, observamos o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, uma vez que, através de noções de iluminação e cenografia, os alunos conseguiram diferenciar produções que tiveram um cuidado com este aspecto, daquelas não tiveram. Além disso, eles fizeram uso da criatividade para criar mensagens efetivas através dos vídeos.

Oficina 3: Contando uma História

Através desta oficina, foi apresentada a técnica de animação em stop motion que consiste, basicamente, em dispor sequencialmente fotografias diferentes de um mesmo objeto ou assunto, tiradas de um mesmo ponto fixado. O efeito criado quando as fotografias são exibidas em uma sequência dá a ilusão de movimento.

Uma vez que as atividades desenvolvidas são interligadas, a primeira parte desta tratou da apresentação e análise das produções da oficina anterior. Através desta análise foram mostrados outros exemplos de vídeos para que os participantes identificassem elementos que foram bem executados e que pudessem ser melhorados em produções posteriores, tais como iluminação e enquadramento.

Em seguida foram exibidos vídeos que utilizavam a técnica do stop motion e os alunos foram questionados sobre como eles imaginavam que o vídeo havia sido produzido. Dentre as diversas explanações, muitas se aproximaram do que realmente consiste a técnica, o que demonstra uma capacidade de relação entre diferentes obras e conceitos apreendi-

dos até o momento. A técnica foi explicada e os alunos foram divididos em grupos para realizar as produções. Com o auxílio dos monitores, eles criaram mini-narrativas utilizando desenhos, recortes, objetos diversos e até mesmo os próprios colegas. Apesar deste tipo de produção exigir muita atenção e tornar-se cansativo para esta faixa etária, eles ficaram satisfeitos e motivadas com o resultado final.

Figura 4 - Criação de uma animação em stop motion produzida com objetos

Sobre as dimensões e indicadores, a Linguagem foi abordada tanto no âmbito da análise, a partir da exibição de pequenos vídeos em *stop motion* no início da oficina, quanto no âmbito da expressão com a produção de um pequeno vídeo. A exibição desses no início da oficina possibilitou o desenvolvimento da percepção das crianças em relação ao fluxo de histórias presentes nos vídeos. Após a exibição, algumas perguntas foram feitas para promover a reflexão em torno da narrativa e da forma como os vídeos foram produzidos. Um dos vídeos exibidos foi de uma Youtuber mirim que utiliza o *stop motion* em suas produções. Os integrantes fizeram esta ligação com a segunda oficina, indicando o desenvolvimento da capacidade de identificar relações entre textos, a intertextualidade.

A dimensão Tecnologia também se mostrou presente na oficina, porém teve mais ênfase no âmbito da expressão. A produção do vídeo em *stop motion* exigiu a utilização de materiais específicos, tais como tripé, câmera e um computador, onde utilizamos um software de edição para importar as fotos capturadas e convertê-las em um vídeo. As crianças tiveram o auxílio dos monitores para manusear as ferramentas necessárias e participar do processo de produção. Além disso, os grupos precisaram refletir sobre como posicionar a câmera para a produção do vídeo, fato que comprova o desenvolvimento da capacidade de adaptar as ferramentas de acordo com o objetivo do que será produzido.

Já na dimensão Processos de Interação foi possível perceber indicadores relacionados aos efeitos cognitivos das emoções a partir da exibição do vídeo *Grãos do Mesmo Saco*[4], que aborda a temática da diversidade e do preconceito. As crianças foram estimuladas a refletir sobre ideias e valores associados aos personagens. Além da identificação entre o que era mostrado e o universo das crianças , os processos de interação também estiveram presentes na produção do próprio vídeo realizado entre os integrantes da oficina. Todas as atividades realizadas foram em grupo, o que desenvolveu o indicador que se refere à capacidade de criar trabalho colaborativo que compartilha mundos, olhares e linguagens.

A dimensão Processos de Produção e Difusão também foi desenvolvida. Ao assistirem os exemplos e produzirem os vídeos, as crianças exploraram as diferenças entre o que é produzido individualmente e coletivamente. Com a finalização dos vídeos feita no computador foi possível promover o conhecimento dos sistemas de produção, das fases dos processos e da infraestrutura necessária para uma produção. Ao final da oficina as crianças questionaram se o vídeo poderia ser postado na internet, fator que comprova o desenvolvimento da compreensão de que a informação e o conteúdo produzido podem ser compartilhados e disseminados através das redes sociais e que esta ação aumenta a visibilidade das mensagens.

A dimensão Estética foi abordada com a apresentação da técnica de animação em *stop motion*. As crianças se encantaram com a técnica que deu vida aos desenhos e objetos. Foi possível perceber o grande interesse que demonstraram pelas animações e o modo como foram produzidas, fato que mostra o valor dado não apenas para o que é comunicado, mas como é comunicado.

Oficina 4: Que som é esse?

A última oficina teve como objetivo trabalhar os efeitos e as trilhas sonoras. Inicialmente exibimos o curta metragem *Vizinhos*[5], que trata da temática violência, utilizando a técnica do *stop motion*. Em seguida, colocamos trechos de trilhas sonoras de filmes e desenhos conhecidos pelas crianças, como *Os Simpsons*, *Padrinhos Mágicos* e *Bob Esponja*, dentre outros, visando trabalhar a memória auditiva das crianças, despertando sentimento e emoções. Em outro momento, apresentamos trilhas sonoras diversas (suspensa, terror, comédia, épico, etc) e os alunos foram levados a refletir sobre a ligação da trilha com o gênero do filme. Ainda nesta oficina exibimos o curta *Sonoplastia Diegética*[6], para trabalhar a noção dos efeitos sonoros.

4 Henrique Kopke. 2011.
5 Norman McLaren, 1952
6 Trabalho realizado por alunos de Cinema da UFSC, 2015

Todas as atividades desenvolvidas nesta oficina tiveram como objetivo enfatizar a importância da trilha e dos efeitos sonoros em uma produção audiovisual. Como atividade final foi proposta a criação dos efeitos sonoros para finalizar as produções da oficina anterior.

Figura 5 - Crianças, com o auxílio dos monitores, produzindo efeitos sonoros para suas produções

Em relação às dimensões trabalhadas, a dimensão da Linguagem foi desenvolvida a partir da interpretação e avaliação dos diferentes códigos de representação trazidos pela trilha sonora. Com a produção de efeitos sonoros e a adição da trilha sonora no vídeo criado nas oficinas anteriores, as crianças deram um novo significado a um produto que já havia sido criado, agregando a ele um novo valor. A dimensão Tecnologia foi explorada através da produção dos sons emitidos pelas próprias crianças a partir de palmas, estalos e batidas de pés, entre outros, e um gravador.

Na dimensão Processos de Interação foi possível explorar os efeitos cognitivos das emoções tanto com a escuta de sons diferentes quanto com a produção de sons realizadas *in loco* pelo grupo. Além da interação com o que foi exibido e com o que foi produzido, os alunos continuaram a trabalhar em grupos, promovendo a interação e o trabalho colaborativo.

Já a dimensão Processos de Produção e Difusão teve maior relevância nessa oficina. A partir da dinâmica de modificar as trilhas sonoras de uma cena e da análise do que as músicas expressam, foi estimulada a capacidade de selecionar mensagens significativas e a produção de novos significados. A execução de efeitos pelas crianças promoveu, ainda, o conhecimento das fases do processo de produção e de infraestrutura necessária nesta etapa de realização, além da capacidade de trabalhar de maneira colaborativa, compartilhando sensibilidades.

Ideologia e Valores foi uma dimensão mais trabalhada do que nas outras oficinas, com a exibição do curta *Vizinhos*, que suscitou discussões sobre *bullying*, violência e a relação com os colegas de classe. Por último, a dimensão Estética foi explorada a partir da produção da trilha e dos efeitos sonoros. Os alunos transformaram, a partir da criatividade, sons e produziram mensagens com os sentidos planejados por elas, além de perceberem como a trilha sonora afeta as emoções.

Considerações Finais

As Oficinas de Audiovisual figuram como uma proposta para desenvolvimento da competência midiática audiovisual. Jovens que vivem em situação de carência e risco social vivem em um ambiente de insegurança, ocasionando problemas de ordem afetiva, que são inibidores de interação social e aprendizagem. Observamos que, em suas experiências de apropriação de novos conhecimentos e habilidades, proporcionadas pela manipulação de equipamentos e utilização da linguagem audiovisual, as crianças tendem a repetir referências do ambiente em que vivem, fazendo do audiovisual um meio de expressão mais efetivo do que a escrita, que eles não dominam, por ser uma linguagem mais codificada.

O uso de tecnologias de produção de imagens, tais como câmeras, tripés, iluminação, computadores e outros, cria um ambiente lúdico e dinâmico, aumenta a autoestima dos alunos e os deixa mais motivados, criando condições favoráveis à aprendizagem. O desenvolvimento da competência midiática audiovisual, trabalhada através de atividades de percepção, observação, imaginação e sensibilização estética pode contribuir para que o individuo, aqui no no nosso caso as crianças, tenham consciência do seu lugar no mundo e, consequentemente, tenham maior compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo escolar.

Para além das oficinas, a contribuição desta proposta de formação visa ampliar o debate sobre a competência midiática no espaço escolar e incentivar professores que pretendem desenvolver projetos educacionais utilizando o audiovisual.

Considerando que a literacia midiática está ligada ao conjunto de competências e conhecimentos que permitem que as pessoas utilizem de forma consciente os meios de comunicação (PINTO et al., 2011), percebeu-se que o desenvolvimento das dimensões deu-se de maneira eficiente nas crianças. Foi observado que a câmera deixou de ser apenas uma ferramenta para captação de imagens, tornando-se um catalisador de produções audiovisuais, além de servir como possibilidade de criação de formas de expressão que retratem sua própria realidade. O que fica expresso na própria fala das crianças ao avaliarmos as

atividades desenvolvidas junto aos integrantes e junto aos professores que fazem parte daquela comunidade.

As quatro oficinas foram criadas a partir de diversas reuniões em que os envolvidos no projeto procuravam abordar todos os indicadores presentes no trabalho de Ferrés e Piscitelli (2015). Antes de realizar a primeira oficina, o grupo fez uma simulação para ajustar as atividades com o tempo disponível. Entretanto, em função dos diferentes níveis de cognição e da realidade em que os alunos estão inseridos, nem todos os indicadores foram atingidos e algumas dimensões são mais difíceis de serem trabalhadas do que outras, tal como a dimensão ideologia e valores. As oficinas mostraram, entretanto, um novo caminho para abordar os indicadores, a partir do olhar da criança. Ao mesmo tempo, constatamos a eficiência da metodologia ver/mostrar, refletir e fazer que tem sido trabalhada no nosso grupo de pesquisa e tem o propósito de estimular tanto a formação do olhar crítico quanto a produção audiovisual criativa.

Para os monitores, a experiência também foi enriquecedora. O exercício de compartilhar mundos e olhares que envolvem classes sociais diferenciadas e visões que são construídas, muitas vezes, por discursos homogeneizantes aproxima a universidade da sociedade e faz ver a importância de transpor os muros das universidades-escolas e do conhecimento.

Outro ponto positivo foi observado pelas professoras desta mesma escola. De acordo com a professora Maria do Carmo Calderano, as oficinas proporcionaram aos alunos uma nova forma de expressão da realidade em que vivem. Já para Elisabeth Scaldaferri, professora de dança, os alunos se mostraram muito mais proativos nas atividades que exigem o uso de câmeras: “Os alunos já chegam nas aulas interessados em abrir o tripé e manusear a câmera. Antes das oficinas eles participavam apenas como atores e agora querem fazer parte do processo de produção”. Um dos principais objetivos com o desenvolvimento da competência midiática é justamente o de formar indivíduos mais criativos e com senso crítico que possam compartilhar olhares, mundos, linguagens e se sentirem cada vez mais cidadãos do mundo, interferindo nas realidades.

No último dia das oficinas os alunos receberam um caderno didático de apoio, contendo todos os ensinamentos trabalhados ao longo das oficinas. Deste modo, o Grupo Mediar está trabalhando na criação de novas atividades que possam abranger os indicadores de forma mais ampla, para que essas sejam aplicadas em outras escolas da cidade, promovendo cada vez mais a cooperação e o compartilhamento de saberes.

REFERÊNCIAS

BORGES, Gabriela e FERREIRA, Soraya, (Org.). **Caderno Literacia Mediática**. Grupo de Pesquisa Redes, Ambientes Imersivos e Linguagens. n° 1, 2015. Disponível em <http://observatoriodoaudiovisual.com.br/category/referencias/>.

FERRÉS, Joan, PISCITELLI, Alejandro. **Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores**. Lumina, Juiz de Fora, vol. 9, n. 1, 2015.

GIRARDELLO, Gilka. **Crianças fazendo mídia na escola: Desafios da autoria e participação**. In: ELEÁ, Ilana. Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Gotemburgo: University Of Gothenburg, p. 21-28, 2014.

PINTO, Manuel (Org.) ; PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; FERREIRA, Tiago. **Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Entidade Reguladora Para A Comunicação Social, 2011.

AS AUTORAS

SORAYA FERREIRA - Professora Associada da Faculdade de Comunicação da UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF. Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias e Inteligências Digitais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-TIDD-PUC-SP. Integrante da Rede Alfamed (Rede Interinstitucional Euroamericana sobre Competência Mediática para a Cidadania). E-mail: sovferreira@gmail.com

DANIELA SANTANA - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFJF. Bolsista da CAPES. e-mail: danisantolive@gmail.com.

Literacias de Mídia e Informação (MIL) no âmbito do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro – USP: estudos sobre os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Brasil

ALAN QUEIROZ DA COSTA
BEATRICE BONAMI ROSA
FABIANA GRIECO CABRAL DE MELLO VETRITTI

Introdução

O ambiente do Século XXI é afetado pelo fluxo intenso da mídia, da informação e da tecnologia digital. A inovação contínua na pesquisa e na prática se torna um ponto crucial, tanto para se compreender esse fenômeno, quanto para formular novos arranjos no campo da educação. Para que se possa inovar é fundamental revisar o fenômeno que alavancou as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e reestruturou o saber na era da informação: o fenômeno da Internet.

O sociólogo espanhol Manuel Castells aponta em seu livro "A Sociedade em Rede"[1], o surgimento de um modo de desenvolvimento que configura uma nova estrutura social. Embora o primeiro livro da trilogia de Castells (2008), de 1996, apresente certas considerações que hoje se tornaram obsoletas, principalmente as observações técnicas, a publicação traz uma retrospectiva da concepção e evolução da rede mundial.

Ao longo de 700 páginas, Castells narra a história da transformação dos meios de comunicação e do fluxo de informação, eventos cuja compreensão contribui para melhor entender as ocorrências do campo da Comunicação e Educação. Define tecnologia como o

1 Editora Paz e Terra: 2008. Parte da trilogia "A Era da Informação".

> "Uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível. Entre as tecnologias da informação, é incluído o conjunto convergente de microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações e optoeletrônica" (CASTELLS, 2008, p. 67).

O fator comum das revoluções tecnológicas reside na penetrabilidade em diversos domínios da vida humana, compondo um conjunto de fibras nas quais se entrelaçam as atividades do homem. Nesse sentido, o que interessa na tecnologia não é a centralidade de suas operações, e sim sua aplicabilidade na geração de conhecimento. Em uma breve retrospectiva, é interessante observar o modo como se desenvolveu a Internet.

"A inovação tecnológica não é uma ocorrência isolada" (CASTELLS, 2008, p. 73), de tal forma que a convergência das tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa levou à criação da Internet, cronologicamente situada no final de 1960 e início de 1970. Em seu início (época auge da corrida espacial, evento protagonista da Guerra Fria de um mundo bi polarizado), a Internet foi uma fusão estratégica militar para descentralizar o controle operacional e informacional dos Estados Unidos, caso acontecesse um ataque nuclear.

Antes desse primeiro conceito da rede como um sistema invulnerável a ataques nucleares, o primeiro computador, o ENIAC, data de 1946, enquanto a primeira rede, a ARPANET, data de 1979. Num primeiro momento, essa rede era restrita a fins militares. Em 1983, contemplou fins científicos com a permissão de acesso a algumas universidades americanas. De ARPANET, passou a ARPA-INTERNET e então INTERNET[2]. Para a difusão da Internet na sociedade foi criada a teia mundial WWW (World Wide Web), o formato HTML para documentos em hipertexto e o URL para designar os endereços dessa nova rede.

Esse conjunto de eventos sucessivos e contínuos conferiu características como penetrabilidade, lógica em rede, flexibilidade, conhecimento como matéria-prima e produto, descentralização e convergência tecnológica, que contemplam meios analógicos e digitais. Atualmente, as atividades das redes se tornam tão intensas quanto as tramas da vida cotidiana, cenário fruto da extensa conectividade no contemporâneo conectado.

Contudo, a conexão nem sempre corresponde à atribuição de significado sobre o impacto desse acesso na vida pessoal, social, educacional e política. Torna-se, portanto, vital refletir sobre o papel de cada indivíduo como um nó na rede do conhecimento e da conexão entre

2 Detalhes dessa progressão no livro "A Sociedade em Rede" de Manuel Castells (Editora Paz e Terra, 2008), entre as páginas 80-104.

outras entidades que variam entre humanas e maquinarias, compondo o espectro social no qual se inserem e tramando redes de relações e conhecimentos.

Acesso à Internet e mudanças comportamentais

Redes digitais ou analógicas possibilitam a busca e a produção de conhecimento de maneira heterárquica e coletiva. Cada agente conectado é protagonista de suas ações, enquanto se torna coadjuvante de outras, sem que isso prejudique seu trabalho individual ou partilhado com outros agentes. Esse novo contexto social configura o sujeito conectado na sociedade do conhecimento.

O acesso à Internet passa por transformações tanto em relação à acessibilidade como em seu reflexo na sociedade. Novas políticas públicas e programas que ampliam a conectividade são elaboradas e implantadas, o que possibilita a criação de novos negócios e potencializa a comunicação, mobilidade e tantas outras atividades. Os resultados dos avanços em acessibilidade nos países são diferentes, mas com características similares. Enquanto países desenvolvidos demonstram maturidade no fornecimento de acesso à Internet, os países em desenvolvimento correm atrás de modelos bem-sucedidos para tentar diminuir a distância entre a necessidade de oferecer serviços de qualidade e a importância que o contato com a *WEB* tem para a vida cotidiana.

No Brasil os níveis de acesso têm crescido nos últimos anos, conforme revela a Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2014 realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br), órgão vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br). Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2014, a Internet chegou a 32,3 milhões de domicílios, o equivalente a 50% dos lares brasileiros. O estudo considerou todas as formas de acesso declaradas pelos moradores, incluindo o acesso pelo telefone celular.

Gráfico 1 - Proporção percentual sobre o total de domicílios com acesso à Internet por área (2008 - 2014)

Fonte: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2014. Disponível em: http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf.

A expansão do acesso à Internet impacta diretamente no comportamento da população, sobretudo em termos de apropriação de novas competências para o uso de aplicativos e softwares. Nesse sentido, o ensino e a propagação do conhecimento passam a ser vistos de novas maneiras, como um processo e não um produto acabado, pois "o mundo globalizado, caracterizado por intensos fluxos de capitais, produtos e informações, passa a exigir de seus cidadãos novas competências" (PASSARELLI, 2007, p. 40). Por meio de ambientes *on-line* é possível projetar e incentivar novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

Essa poderosa ferramenta de construção estabelece "um vínculo natural entre a ação – incluindo a ação psíquica – e os contextos culturais institucionais e históricos onde esta ação se verifica" (PASSARELLI & AZEVEDO, 2010, p. 32). Ainda, a ação mediada (conceito derivado da década de 1920, fruto das teorias de Vygotsky) realça a "importância de apropriação de grande variedade de instrumentos culturais [...] no desenvolvimento da identidade individual, mediante relações sociais que o indivíduo mantém e aprofunda" (Ibid., p. 33).

A facilidade de acesso às informações, o apoio para atividades acadêmicas e profissionais e, até mesmo, a mobilização coletiva potencializada pelos dispositivos digitais fazem parte da dinâmica que geram novos comportamentos da população conectada, principalmente dos jovens. Conforme a Pesquisa TIC Domicílios 2014, os usuários da rede tanto pelo celular quanto pelo computador são majoritariamente das classes A e B e jovens. Já o público que utiliza a Internet por apenas um desses tipos de dispositivos é majoritariamente das classes C e DE e mais velhos.

NACE Escola do Futuro – USP e MIL

Nesse contexto, diversos coletivos e grupos de pesquisa se dedicam a estudar os fenômenos relacionados ao comportamento da população em rede. No Brasil destaca-se o Núcleo das Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação – NACE Escola do Futuro – USP. Fundada em 1989 pelo Professor Fredric Michael Litto (USP) em parceria com o Professor Marcos Formiga (UNB) como um laboratório departamental denominado "Laboratório de Tecnologias de Comunicação", ligado ao Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da (ECA/USP). Desde o início, o núcleo contou com o financiamento de órgãos externos à universidade, tais como agências de fomento, entidades governamentais e empresas, o que lhe conferiu independência financeira para levar a cabo projetos de pesquisa-ação[3].

3 Pesquisa-ação é compreendida como um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, por meio dos quais é possível estabelecer uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação. A pesquisa-ação como método ou estratégia de pesquisa constitui um modo de conceber e organizar uma pesquisa social cuja finalidade seja prática. Fonte: THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2011.

Em 2007, sob a coordenação científica da Professora Brasilina Passarelli (ECA/USP), foi criado o Observatório da Cultura Digital. O Observatório se consolida como um dos principais lócus de pesquisa em âmbito nacional, com pesquisas empíricas nas áreas da comunicação, educação e tecnologia. Formado por uma equipe de especialistas, pós-doc, doutores e mestres, abriga projetos de pesquisas acadêmicas, publicações de artigos em revistas científicas indexadas nacional e internacionalmente, livros e coletâneas sobre fenômenos ligados à Internet e seus "atores em rede".

Desde a criação desse lócus de pesquisa, sua coordenadora se dedicou a estudar a produção individual e coletiva do conhecimento em ambientes WEB, construindo intensa reflexão sobre as literacias emergentes com o uso da Internet. Embora a palavra "literacia" em português seja controversa e com significados distintos, seu emprego neste contexto faz referência à interação e à comunicação através de dispositivos digitais.

Os estudos sobre literacia iniciados pelos pesquisadores do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro – USP, capitaneados pela Professora Brasilina Passarelli, contemplavam uma abordagem a partir da uma perspectiva sócia histórica das duas últimas décadas que distinguiu duas grandes "ondas" na sociedade contemporânea hiperconectada (PASSARELLI, 2010). A primeira "onda" relacionada ao desenvolvimento e implantação de políticas governamentais voltadas à superação do fosso digital e oferta de acesso gratuito e ilimitado à Internet para as populações de baixa renda e a segunda à possibilidade de identificação de uma taxa sustentável de inclusão digital e novas tendências influenciando as habilidades digitais da população conectada, alguns anos após a primeira "onda". Isto é, o segundo período de tempo é marcado pelo mapeamento e compreensão das literacias digitais emergentes entre a população em rede, fruto da inclusão digital.

Essa concepção de literacia já dialogava com o que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO[4] vinha debatendo com instituições de todo o mundo: o acesso à Internet e a constituição de competências e habilidades necessárias para o protagonismo social e para a cidadania. Segundo a UNESCO, todas as formas de mídia e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e Internet, são abarcadas pelo que denominam *Media and Information Literacy (MIL)*[5]*. Media Literacy* e *Information Literacy* são tradicionalmente vistos como campos distintos, mas a entidade reuniu esses dois campos, consolidando-o como um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).

4 Fonte: UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/. Acesso em: 01 Ago. 2016.

5 Contexto *Media and Information Literacy (MIL)* tradução nossa.

A UNESCO estabelece que cada competência adquirida refere-se a um assunto e a um componente de MIL. No total, são três componentes de MIL[6]: componente 1 – acesso: reconhece a demanda por ser capaz de procurar, ser capaz de acessar e recuperar informações e conteúdo de mídia; componente 2 – avaliação: compreensão, julgamento e avaliação de informação e mídia; componente 3 – criação: criação, utilização e monitoramento de informação e conteúdo de mídia.

Tabela 1 – Três componentes associados a assuntos de MIL[7]

Componentes de MIL 1 Acesso	Componentes de MIL 2 Avaliação	Componentes de MIL 3 Criação
Articulação/definição	Compreensão	Criação
Pesquisa/localização	Julgamento	Comunicação
Acesso	Avaliação	Participação
Recuperação/conservação	Organização	Monitoramento

Fonte: Global Media and Information Literacy (MIL) - Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Disponível em: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/

A fim de participar do debate sobre MIL, suas competências e componentes, a coordenadora científica do NACE Escola do Futuro – USP Brasilina Passarelli e a pesquisadora Beatrice Bonami Rosa, coautora deste artigo, estiveram presentes no *First European Media and Information Literacy Forum*, que ocorreu nos dias 27 e 28 de maio de 2014 na sede da UNESCO em Paris. O evento representou um marco para o campo da comunicação e da educação, uma vez que seu principal objetivo foi o de contribuir para a proposta de recomendações para a inclusão da Educação para a Mídia nos currículos escolares europeus e para o desenvolvimento de iniciativas no campo da educação informal e educação para os

6 Definição MIL component tradução nossa. Em: Global Media and Information Literacy (MIL) - Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Disponível em: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/. Acesso em: 12 Ago. 2016.

7 Criada pelos autores com base na Figure 8. MIL broad components associated to the MIL subject matters. Em: Global Media and Information Literacy (MIL)- Assessment Framework: Country Readiness and Competencies.

grupos desfavorecidos[8]. A participação de pesquisadores do NACE Escola do Futuro – USP no *First European Media and Information Literacy Forum* aproximou as instituições e, acima de tudo, representou um alinhamento em termos de adoção das MIL como objeto de estudo pelo núcleo de pesquisa em âmbito nacional.

Considerações Finais

As reflexões acerca das MIL tornam-se cada vez mais urgentes diante dos avanços das TIC. Este trabalho destaca a importância dessas reflexões e a contribuição do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro – USP no Brasil. Acredita-se que outras instituições nacionais e internacionais possam colaborar com o debate em torno das MIL em prol do protagonismo da população em rede.

Referências

BARBOSA, Alexandre F (coord.). *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2014*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Domicilios_2014_livro_eletronico.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2016.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Editora Paz e Terra: 2008.

PASSARELLI, B. *Literacias emergentes nas redes sociais:* estado da arte e pesquisa qualitativa no Observatório da Cultura Digital. In: Passarelli, B. e Azevedo, J. (orgs.). Atores em rede: olhares luso-brasileiros. São Paulo: EditoraSenac, 2010.

PASSARELLI, Brasilina. *Interfaces Digitais na Educação:* @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

UNESCO. *Global Media and Information Literacy (MIL) - Assessment Framework:* Country Readiness and Competencies. Disponível em: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/. Acesso em 12 de agosto de 2016.

8 Tradução nossa. Fonte: First European Media and Information Literacy Forum. Disponível em: http://europeanmedialiteracyforum.org/. Acesso em 10 de Junho de 2014.

Protagonismo Infanto-juvenil na Sociedade Hiperconectada: Programando Futuros a Partir da Educação

ALAN CÉSAR BELO ANGELUCI
BRASILINA PASSARELLI
MARCELO VICTOR TEIXEIRA

Sociedade Contemporânea Hiperconectada

Pouco antes de falecer, o pensador brasileiro Milton Santos escreveu que a sociedade humana vivia um "estágio supremo de internacionalização" (SANTOS, 2002, p.79), diante das notórias transformações em que os sistemas globais passavam. Se há pouco mais de uma década a interconexão já ampliava os processos de produção, consumo e compartilhamento, a todo momento e em tempo real, fornecendo novas experiências e modelos de busca de informação e entretenimento, se faz necessário pensar que a sociedade de meados da segunda década do século XXI talvez esteja vivenciando um estágio de internacionalização para além do supremo postulado pelo grande geógrafo.

Em pouco mais de uma década, foram potencializados a expoentes nunca vistos os atributos de interatividade, mobilidade, interconectividade, velocidade e globalização. A caminho da consolidação dos sistemas digitais em direção a uma era pós-digital, de uma internet permanente e onipresente (IoT[1]) e de uma grande rede de dados acessíveis e tratáveis (big data[2]), observa-se uma mudança estrutural da sociedade que se organiza a partir da hiperconexão.

1 IoT: Internet of Things (Internet das Coisas), refere-se ao conjunto de tecnologias que permite a comunicação máquina-máquina.

2 Big Data (sem tradução), refere-se ao conjunto de tecnologias que permite extrair, selecionar, classificar e organizar os dados disponíveis em rede, de forma automatizada.

A contemporaneidade hiperconectada exige o inescapável desenvolvimento de competências e habilidades inovadoras que devem se tornar, em muito pouco tempo, o principal recurso das nações mundiais na determinação de seu valor agregado à economia global, cada vez mais dinâmica, criativa e compartilhada.

Os indivíduos contemporâneos, ao desempenharem um protagonismo fundamental no contexto dessa sociedade hiperconectada, reforçam a perspectiva latouriana de atores em rede testemunhando a emergência e os movimentos de uma cultura pós digital. Nesse cenário, vislumbram-se as tecnologias contemporâneas que os posicionam como agentes de um processo de produção e consumo plasmados, chamados por Bruns (2008) de *prosumers*. Redefinem-se, portanto, os papeis e funções nas diversas áreas da vida, seja nos relacionamentos interpessoais, virtuais, no trabalho, no entretenimento e na educação. O enfraquecimento das tradicionais estruturas de poder, antes verticalizadas, são o sintoma mais evidente da ruptura dos valores da modernidade do século XX, deslocando para os indivíduos/coletivos e seus processos, o protagonismo que por muito tempo ficou focado nos produtos.

Protagonismo a partir do domínio das Literacias Digitais

Neste caldo de hiperconectividade também emerge um novo conjunto de habilidades e/ou competências construídas a reboque do uso de diferentes tecnologias digitais, denominadas literacias[3] digitais, refletindo uma realidade comunicacional que não mais comporta o processo de comunicação de massa reduzido à dualidade emissor-receptor do século passado. O novo tempo traz em seu DNA o conceito de uma nova economia, que pressupõe novos modelos de negócios, a reciprocidade das ações comunicacionais e o hibridismo dos meios de comunicação de massa tradicionais.

Para a interação em rede no contexto da Sociedade do Conhecimento, os indivíduos têm que ser capazes de se comunicar nas e pelas novas linguagens e ferramentas tecnológicas, reconhecendo as práticas sociais e os gêneros textuais envolvidos nas interfaces multimidiáticas. Paul Gilster (1997, p. 1 *apud* PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2014) define literacia digital como a habilidade de entender e utilizar a informação de múltiplos formatos e proveniente de diversas fontes quando apresentada por meio de computadores em rede. Não se trata apenas de adquirir habilidades nesses processos de interação, mas amplia-se na

3 Literacia é um termo polissêmico, muitas vezes traduzido para a língua portuguesa como letramento – o que atrai para si um sentido supostamente natural do universo da aprendizagem e da educação. Para este estudo, considera-se a tradução que entende o termo na acepção das competências e habilidades.

apropriação de novos sentidos sociais e na efetiva utilização dessas habilidades nos fazeres cotidianos, onde se inclui a possibilidade de compreender as linguagens das máquinas, a arquitetura da informação e a programação de computadores.

No bojo da sociedade hiperconectada, a ideia de literacia aproxima-se mais de uma capacidade de interagir e comunicar-se utilizando as tecnologias de informação e comunicação (TICs), de forma que esse acesso, uso e posse seja capaz de engajar o indivíduo em um processo de transformação de sua realidade e, portanto, é um pré-requisito para o protagonismo social e cidadania (PASSARELLI et al., 2007).

Na passagem da cultura letrada à cultura das mídias e da convergência, marcada pela não-linearidade e pela interatividade, o conceito de literacia se expande, abrangendo as competências exigidas do usuário para que ele possa explorar esse potencial multimídia.

Ao buscar esclarecer a importância da literacia para além de uma alfabetização técnica, a Unesco[4] define a terminologia *Media and Information Literacy (MIL)*[5], que abarca, além do direito humano fundamental, um instrumento para melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento social, econômico e cultural de maneira sustentável.

Pode-se afirmar que MIL corresponde a um conjunto de competências que conferem aos cidadãos habilidades para acessar, recuperar, entender, avaliar, usar, criar, bem como compartilhar informações e conteúdos midiáticos em formatos variados, a partir do uso de múltiplas ferramentas de maneira crítica, ética e efetiva objetivando sua participação e engajamento em atividades pessoais, profissionais e sociais, com o objetivo da manifestação da diversidade linguística, cultural e na ativação de dispositivos de cidadania e dos direitos humanos.

Para compreender sua amplitude, MIL abarca variadas literacias, combinadas num contexto que confere ao cidadão a autonomia e conhecimento para se inserir no contexto da Sociedade do Conhecimento de forma plena. São seis as categorias que devem ser tratadas em conjunto, criando um conceito único: Literacias básicas (ou funcionais); Literacias Computacionais; Midiáticas; Educação a distância; Culturais; e as Literacias de Informação.

Cada uma das categorias, inseridas na cultura digital, perdem a sua exclusividade para se tornarem transliteracias. Elas se interconectam, se sobrepõem e convergem umas com as outras. Nesse sentido, é importante pensar nas literacias como um contínuo processo de aquisição de saberes. Não cabem polarizações entre ser ou não literato, nem mesmo escalas de medição. Literacias estão em constante processo de aquisição, ressignificações e intercâmbios.

4 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
5 Literacias de Mídia e Informação (tradução dos autores).

Nesse contexto, aprender a transpor os nossos limites e desenvolver a capacidade de transitar por múltiplos espaços midiáticos por meio dos dispositivos móveis é o grande desafio de alunos e professores no século XXI.

A Nova Economia e as Profissões do Futuro

O mercado eletrônico, a formação e a estrutura organizacional de empresas em rede influenciou o aparecimento de uma nova economia surgida a partir da cultura da internet. Desenha-se, agora, a necessidade de novos perfis profissionais, de um novo empreendedor e de uma nova empresa em rede. Há o aparecimento de um comércio global interdependente e transnacional integrado às redes de computadores e aos mercados financeiros, provocando, assim, alterações no mercado de trabalho, com aumento das exigências de uma maior qualificação profissional exigida pelas empresas.

Castells (2004) destaca a necessidade do aumento na capacidade humana para processar e comunicar em um ambiente que perpassa por revoluções microeletrônicas e de software que afetam todas as atividades humanas, correspondente a um modelo de desenvolvimento baseado nos processos e contextos comunicacionais e, também, na tecnologia da informação. O conhecimento opera, cada vez mais, ações como forma de produtividade e uma nova economia dilui cada vez mais as relações homem-máquina, exatamente pela função que as tecnologias, principalmente de comunicação, desempenham atualmente.

A nova economia, apoiada no capitalismo informacional, faz surgir demandas para o novo campo de trabalho que se configura. Novas carreiras surgem como resposta às novas oportunidades, onde se observa a necessária capacitação de pessoas para enfrentar as áreas de tecnologia.

Em seu último relatório anual de tendências em capital humano, a consultoria Deloitte entrevistou 3.000 executivos e gestores de RH em 106 países[6]. Eles disseram que diminuir a tensão e a complexidade no ambiente de trabalho, bem como simplificar processos, é um enorme desafio. Trata-se de uma fase onde se busca fazer menos e melhor, em vez de fazer mais e melhor com menos.

Partindo da lógica de que tecnologia, globalização e atitudes empreendedoras adicionam complexidade, a oportunidade está em endereçar adequadamente essas questões, o que pode ser alcançado a partir da aquisição de habilidades e saberes relacionados com arquitetura de informação e programação de computadores, ampliando o domínio de literacias digitais, tão necessárias nesse contexto.

6 Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,profissoes-do-futuro-especialista-em-simplicidade,1734544

Mapeamento de Iniciativas em Programação de Computadores

No âmbito do Observatório da Cultura Digital do NACE Escola do Futuro/USP, desenvolvem-se pesquisas que apontam algumas iniciativas em programação de computadores (*coding*) no Brasil e em regiões do mundo. Para fins desse artigo, selecionamos Austrália e Inglaterra, com ações que merecem uma mirada mais atenta.

A Austrália, que possui um dos melhores rendimentos nas avaliações em educação em países ocidentais, integrou desde o ano 2012, reformas e mudanças profundas no seu sistema de ensino, dentre as quais se destaca a existência de uma disciplina obrigatória de Tecnologia, onde a relevância das TICs e das próprias disciplinas que envolvem a lógica e a utilização dos meios digitais é tratada.

O currículo K-6[7] envolve um aprendizado de programação onde o plano de ensino contempla: Habilidades para se analisar e pensar criticamente - saber como se faz; Habilidades em síntese e pensamento crítico - como combinar o novo com o familiar em contextos desconhecidos; Habilidades para resolver problemas - reconhecer problemas e determinar possíveis soluções; Aplicação e performance de habilidades e competências - aplicação de conhecimento, habilidades e competências através de performance; e Habilidades em avaliação - aplicar conhecimento e compreensão para julgar.

A autonomia e o protagonismo, associados à cultura do empreendedorismo, são construídos a partir da capacitação dos estudantes, já nos primeiros anos escolares, com uma visão lógica para abordagem de problemas e busca de soluções, a partir das tecnologias de informação e comunicação.

Na Inglaterra, desde o início de setembro de 2014, crianças a partir de cinco anos de idade têm aulas de programação nas mais de 160 mil escolas primárias. Os alunos com idades entre cinco e sete anos, aprendem a escrever códigos de programação, a entender o que são algoritmos e a criar programas de computador simples. Aos onze anos, eles deverão ser capazes de elaborar, usar e avaliar abstrações computacionais que modelam o comportamento de problemas do mundo real.

O novo currículo inglês, se apoia em três eixos: ciência da computação, tecnologia da informação e literacias digitais. De forma combinada, a aplicação dessas bases teóricas objetiva preparar o estudante a criar seus próprios programas de computador e não apenas compreender como funcionam os aparatos tecnológicos, mas sobretudo como fazê-los funcionar para os interesses próprios e da sociedade.

7 The K-6 Australian Curriculum. Disponível em: http://www.primaryethics.com.au/K-6curriculum.html. Acessado em: 15/08/2016.

Como se pode observar, enquanto nos países estudados, a programação de computadores integra a estrutura curricular, no Brasil não foram observadas iniciativas nesse sentido. Algumas escolas da rede privada apresentam abordagens em programação, bem como alguns professores, individualmente, se apropriam dessas lógicas em suas salas de aula. No entanto, observa-se a significativa quantidade de cursos abertos de programação oferecidos em escolas como se observa em codeclub[8], supergeeks[9], madcode[10], codeacademy[11], innoveedu[12], programae[13] e futuracode[14].

Considerações Finais

Este artigo contextualizou o cenário do contemporâneo hiperconectado a partir de pesquisa bibliográfica conduzida por pesquisadores do Observatório da Cultura Digital no NACE Escola do Futuro/USP, e agregou pesquisa documental sobre o estado da arte e iniciativas no ensino de programação de computadores (*coding*) no Brasil, Inglaterra e Austrália.

Demonstrou-se, a partir do estudo, que habilidades como as de programação, capacitação em arquitetura de informação e domínio de literacias digitais, já são uma realidade necessária para as atuais e futuras gerações empreendedoras e apesar da percepção da necessidade do ensino de programação ser recente por diversos países, inclusive no Brasil, projetos que estimulam a formação de crianças e jovens com esse conteúdo já são temas de pesquisas em universidades de todo o mundo.

Uma educação em computação de alta qualidade possibilita aos alunos fazerem uso do pensamento computacional (linguagem dos algoritmos; arquitetura da informação) e da criatividade para a busca de solução de problemas, de forma a se transformarem em agentes de mudança do mundo.

A computação tem ligações profundas com a matemática, a ciência, o design e a tecnologia. Assim, ela fornece informações tanto sobre os sistemas naturais quanto os artificiais. A computação também permite que os alunos adquiram cultura digital e sejam capazes de usar a tecnologia e se expressar através dela, a um nível adequado para o futuro local de trabalho e como participantes ativos em um mundo digital. Ainda se considera que

8 Disponível em: http://codeclubbrasil.org/oquee/. Acesso em 29/08/2016.
9 Disponível em: http://supergeeks.com.br/quem-somos.html. Acesso em 29/08/2016.
10 Disponível em: http://madcode.com.br/madcode/sobre-nos/. Acesso em 29/08/2016.
11 Disponível em: https://www.codecademy.com/pt-BR/about. Acesso em 29/08/2016.
12 Disponível em: http://www.innoveedu.org/. Acesso em 29/08/2016.
13 Disponível em: http://programae.org.br. Acesso em 29/08/2016.
14 Disponível em: http://www.futuracode.com.br/. Acesso em 29/08/2016.

o desenvolvimento das habilidades em tecnologia, no longo prazo, pode contribuir para solucionar a diferença entre o número de postos de trabalho em tecnologia e as pessoas qualificadas para esses cargos.

Apoiados nessa compreensão e conhecimento, os alunos são munidos de meios para criar programas, sistemas e uma infinidade de conteúdos, como aplicativos e jogos digitais. O saber relacionado ao funcionamento desses sistemas digitais torna o aluno digitalmente literato – capaz de usar, produzir e se expressar por meio da tecnologia da informação e comunicação – num nível adequado às expectativas do mercado de trabalho como participantes ativos de um mundo digital.

Referências Bibliográficas

BRUNS, A. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond**: from Production to Produsage. Peter Lang Pub, 2008.

CASTELLS, M. **Communication power**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

PASSARELLI, B. ; SALLA, T. ; TAVERNARI, M. D. D. **Literacias Emergentes dos Atores em Rede**: Etnografia Virtual com Idosos no Programa de Inclusão Digital AcessaSP. Prisma. com, v. 1, p. 14, 2007.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. **Juventude Conectada Brasil**. 1. ed. São Paulo: Fundação Telefônica, 2014.

SANTOS, M. **O país distorcido**: Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

OS AUTORES

ALAN CÉSAR BELO ANGELUCI - Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (Mestrado Acadêmico), em Educação (Mestrado Profissional) e na Graduação em Comunicação Social na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Pós-doutorado no Department of Radio-Television-Film, University of Texas at Austin (EUA) e atualmente na Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Doutor em Ciências com ênfase em Sistemas Eletrônicos pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; Doutorado Sanduíche na University of Brighton, Inglaterra, por meio do programa Ciência sem Fronteiras (CNPq). Mestre em Televisão Digital pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela mesma Instituição.

BRASILINA PASSARELLI - Professora Titular pela ECA/USP; Realizou em 2008 programa de Pós-Doutorado com bolsa CAPES junto à Universidade Carlos III de Madrid; Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação pela USP (1993) com internship na Michigan State University (bolsista Sandwich do CNPq). Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela Escola de Comunicações e Artes da USP (1976). Coordenadora Científica do NACE Escola do Futuro/USP, onde coordena pesquisas quantitativas e qualitativas sobre populações conectadas no âmbito do Observatório da Cultura Digital.

MARCELO VICTOR TEIXEIRA - Doutorando em Ciências da Comunicação (ECA/USP), Área: Interfaces Sociais da Comunicação, Linha de Pesquisa: Comunicação e Educação. Mestre em Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM-SP, 2013); MBA em Marketing de Serviços (ESPM-SP, 2002), Graduação em Engenharia de Eletricidade (USP,1991).

Reflexões sobre o uso dos termos “alfabetização” – “letramento” e “literacia”

LUCILENE CURY
CRISTIANE MOURA LIMA DE ARAGÃO

Os Estados Participantes da UNESCO, tendo em vista a necessidade de assegurar oportunidades plenas e iguais de educação para todos, acordam e expressam sua determinação em desenvolver e expandir os meios de comunicação entre seus povos, empregando-os para os propósitos de entendimento mútuo e conhecimento da vida, uns dos outros, a fim de estabelecer o diálogo intercultural entre os povos.

Diálogo esse, entendido no sentido mais autêntico do termo, que vai além das conexões altamente desenvolvidas pelo mundo digital, conforme o trabalho *Comunicação ou conexão?*[1], que mostra o posicionamento que está implícito neste artigo, ou seja, para que as conexões digitais se tornem processos de comunicação, faz-se componente obrigatória, a atividade do sujeito receptor.

Na busca dos melhores meios de promover a comunicação no processo de Educação, este *paper* parte da necessidade de levar à discussão os termos comumente utilizados para nomear conceitos intrínsecos ao binômio - Comunicação/Educação - bem como para apresentar os aspectos teóricos do que se denomina Educomunicação, à luz do que pode ser apreendido no trabalho de Roberto Aparici[2] (2012).

1 CURY, Lucilene. AZAMBUJA, Marcos J. C. FELÍCIO, Maurício C. Comunicação ou conexão? Revista Geminis, Ano 6, n. 1, p. 286-295, 2015. Disponível em www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/230. Acesso em 20 ago. 2016.

2 APARICI, Roberto(Coord.). Educomunicación: Más Allá del 2.0. Barcelona: Gedisa, 2010.

Há pelo menos três termos utilizados, no Brasil, no contexto das tecnologias digitais: **alfabetização, letramento e literacia**.

- Seriam todos eles sinônimos, de fato?

- Representariam todos eles um mesmo processo?

Nas seções seguintes apresentamos nossas reflexões sobre esses termos, evidenciando o que consideramos suas principais diferenças. Em seguida, abordamos os letramentos digitais, o letramento midiático e o letramento informacional, tal como os compreendemos. Então, analisamos o termo utilizado no material da UNESCO sobre **alfabetização/letramento midiático e informacional** e apresentamos alguns exemplos de iniciativas desenvolvidas no Brasil, que são consideradas importantes para a compreensão do tema.

Alfabetização, letramento ou literacia? Os vários termos em uso no Brasil.

No Brasil, não há, atualmente, consenso sobre qual é o melhor termo a ser usado no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para nomear a questão, de forma definitiva, mas há muitas tentativas de aproximação entre os termos utilizados, o que nos faz seguir por esse caminho para colaborar na busca de definição e diferenciação entre eles.

Assim, inserindo os termos “alfabetização”/“alfabetizações”, “letramento”/“letramentos”, “literacia”/“literacias”, separadamente, no Banco de Teses e Dissertações da **CAPES – Coordenação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, foram encontrados os encontramos os seguintes resultados, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – termos presentes em dissertações/teses

Termo	Número de registros (dissertações/teses)
Letramento	1.362
Alfabetização	1.278
Literacia	35
Letramentos	922
Alfabetizações	13
Literacias	5

Fonte: Dados disponíveis em http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/. (Último acesso em: 19 jun. 2016)

Evidencia-se, conforme a **tabela 1** - o uso mais frequente dos termos: **Letramento / Letramentos** em relação aos termos: **Alfabetização e Literacia**[3].

A partir dos estudos de Magda B. Soares, pesquisadora brasileira na área de alfabetização e letramento, observa-se como o termo "letramento" foi introduzido no Brasil e como seus correspondentes surgiram em outros países (SOARES, 2004, p. 6). No Brasil, o termo "letramento" surge na década de 1980 e, no mesmo período, temos o aparecimento dos termos *"illetrisme",* na França, e "literacia", em Portugal, como resultado da "necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever" (SOARES, 2004, p. 6). Em inglês, o termo "literacy" surge entre 1880 e 1885, como junção de "liter(ate)" e "-acy", passando a significar "habilidade de ler e escrever", mantendo, porém, o significado mais amplo associado ao termo *"literate"* - instrução, cultura; conhecimento. Mas, somente na década de 1980, com os Novos Estudos do Letramento, o termo passou a indicar, também, o fenômeno estudado nas áreas da linguagem e da educação (SOARES, 2004, p. 6).

Segundo a pesquisadora, ainda que o termo tenha surgido na mesma época nos países mencionados por ela, os contextos eram diferentes. Assim, enquanto a discussão sobre letramento na França e nos Estados Unidos ocorre de modo independente da discussão sobre alfabetização, pois, nos países desenvolvidos a população era alfabetizada, mas sem domínio das competências de leitura e escrita; no Brasil, os conceitos de alfabetização e de letramento se entrelaçam, pois, os problemas de alfabetização (enquanto ato de aprender a ler e a escrever) e de letramento (domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita) caminham juntos (SOARES, 2004, p. 6-7).

Além disso, a autora menciona como o conceito de alfabetização, utilizado nos censos demográficos feitos no Brasil, sofreu alterações ao longo das décadas, caminhando, aos poucos, em direção ao conceito de letramento. Assim, até o Censo de 1940, alfabetizado era aquele que "declarasse saber ler e escrever", a partir de 1950, era aquele "capaz de ler e escrever um bilhete simples", e, mais recentemente, a quantidade de anos de escolarização passou a ser o critério que determina o "nível de *alfabetização funcional*" do indivíduo (SOARES, 2004, p. 7).

3 Vale lembrar que nem todos os resultados apresentados na tabela 1 estão relacionados a pesquisas desenvolvidas no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e educação. Certamente, vários registros do termo "alfabetização" estão relacionados ao contexto de aprendizagem da escrita e da leitura escolar.

No contexto da Era Digital, em 1995, Richard Lanham[4] afirma que o significado do termo “*literacy*” foi estendido, passando da “habilidade de ler e escrever” para “a habilidade de entender a informação qualquer que seja o meio em que ela é apresentada” (LANHAM, 1995, p. 160). Paul Gilster[5], por sua vez, afirma que “o conceito de *literacy* vai além de simplesmente ser capaz de ler, ele sempre denotou a habilidade de ler com significado, e entender” (GILSTER, 1997, p. 2). Ou seja, um único termo em inglês passou a designar dois processos diferentes, embora paralelos e entrelaçados: alfabetização e letramento, tanto no contexto do ensino da leitura e da escrita, quanto no contexto digital.

No que diz respeito à terminologia do letramento informacional usada no Brasil, a pesquisadora Kelley Gasque aborda o uso dos termos “habilidades”, “competências”, “letramento”, “alfabetização” e “literacia” e cita Soares, entre outros, para justificar a sua escolha do termo “letramento informacional” ao transpor os conceitos de alfabetização e de letramento para o contexto informacional (GASQUE, 2010, p. 85).

Assim, ainda que o termo “*literacy*” em inglês seja o mesmo para indicar os dois processos (alfabetização e letramento), bem como no espanhol (*nuevas alfabetizaciones*) e em italiano (*alfabetizzazione informatica*) – expressões correspondentes a *digital literacy*, no contexto brasileiro, diferenciam-se os dois processos, com termos distintos.

No contexto das TICs, o outro termo proposto é “literacia” utilizado em contraposição ao termo “letramento”, pois este estaria ligado ao universo da educação escolar formal[6]. Contudo, o que ocorre é tão somente uma transposição dos conceitos de alfabetização e letramento que são estendidos para o contexto digital (LANHAM, 1995; GASQUE, 2010). Ou seja, basta diferenciar alfabetização e letramento, tanto no contexto do ensino da escrita e da leitura, quanto no contexto das tecnologias digitais. Um terceiro termo indicaria processos diferentes quando, na verdade, o conceito de letramento é transposto para um novo contexto. O uso do termo “literacia” poderia ser entendido, também, como uma proposta de unificação das terminologias brasileira e portuguesa, pois em Portugal utiliza-se o termo “literacia” em contraposição ao termo “alfabetização”. Contudo, em Portugal, os termos utilizados são “alfabetização” e “literacia”, não há um terceiro termo.

---

4 LANHAM, Richard. Digital literacy. Scientific American, 273 (3), p. 160-161. Disponível em http://www2.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/lanham-digital-lit.htm. Acesso em 19 jun. 2016.

5 GILSTER, Paul. Digital literacy. New York: Wiley, 1997.

6 Cf., por exemplo, BELO ANGELUCI, Alan César. PASSARELLI, Brasilina. JUNQUEIRA, Antonio Hélio. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. Matrizes, v. 8, p. 159-178, 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143031143010. Acesso em 20 ago. 2016.

Tendo em vista o que já foi abordado, optamos por utilizar os termos "alfabetização" e "letramento" para indicar conceitos e processos distintos também nos contextos digital, midiático e informacional. Assim, o conceito de alfabetização, nesses contextos, pode ser entendido como processo de aquisição do sistema em questão (seja ele digital, midiático ou informacional), enquanto, por letramento entende-se o desenvolvimento das habilidades de uso (das tecnologias digitais, das mídias ou das informações) nas práticas sociais do indivíduo, transpondo, dessa forma, a diferenciação proposta por Soares no contexto da aprendizagem da escrita e da leitura, para novos contextos. Acreditamos, portanto, não ser necessário recorrer a um terceiro termo ("literacia"), uma vez que há apenas dois processos envolvidos.

Letramentos digitais, letramento midiático e letramento informacional.

A década de 1990 marca o surgimento da expressão "letramento digital", que passa a ser utilizada por vários autores. Dentre eles, Paul Gilster que define letramento digital como sendo a habilidade de usar e entender a informação apresentada em múltiplos formatos por meio de computadores (GILSTER, 1997, p. 33). David Bawden propõe a divisão do letramento digital em quatro componentes: o primeiro, composto pelo letramento per se, o letramento computacional e o letramento em TIC; o segundo, formado pelo repertório de conhecimentos do próprio indivíduo; o terceiro, envolvendo o letramento informacional e o letramento midiático e, finalmente, o quarto componente associado ao letramento social e moral (BAWDEN, 2008, p. 29). Ou seja, para Bawden, o letramento digital engloba vários outros letramentos em suas componentes, incluindo o letramento midiático e o letramento informacional. Considerando essa pluralidade do conceito de letramento digital, Colin Lankshear e Michele Knobel[7] preferem utilizar o termo no plural: "letramentos digitais" (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 1).

A Comissão Europeia, por sua vez, adota uma definição largamente aceita de letramento midiático *(media literacy): "ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts"* (European Commission, 2007, p. 3)[8].

Kelley Gasque, por outro lado, apresenta as diferenças entre os conceitos de alfabetização informacional e de letramento informacional. Segundo ela, a alfabetização informacional

7 LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. Digital Literacies. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

8 EUROPEAN COMMISSION (2007). A European Approach to Media Literacy in the Digital Environment. Disponível em http://www.cedefop.europa.eu/it/news-and-press/news/european-approach-media-literacy-digital-environment. Acesso em 13 jun. 2016.

corresponde à primeira etapa do processo de letramento informacional e é nesse momento que o aprendiz tem os primeiros contatos com “as ferramentas, produtos e serviços informacionais” (GASQUE, 2013, p. 5), desenvolvendo noções de como se dá a organização de dicionários, enciclopédias e bibliotecas, e adquirindo domínio das funções básicas do computador.

Assim, de acordo com Gasque, letramento informacional é um

> processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida. Pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável. (GASQUE, 2013, p. 5)

A noção de **aprender a aprender** está estritamente ligada ao conceito de autonomia, pois, conforme afirma Phil Benson[9], a “autonomia envolve aprendizes tendo mais controle sobre a própria aprendizagem”. A definição proposta por Gasque ecoa, de certo modo, o que Gilster afirmou sobre letramento digital: “você não tem de adquirir apenas a habilidade de encontrar coisas, você tem de adquirir também a habilidade de usá-las em sua vida” (GILSTER, 1997, p. 2).

O escritor Umberto Eco, quando questionado sobre como poderiam ser encontrados *sites* de qualidade em meio à quantidade de informação disponível na internet, finaliza sua resposta com outra pergunta: “Como podemos garantir que um jovem iniciante consiga distinguir entre a informação verdadeira e a falsa?” e responde logo em seguida:

- “Isso é algo que deveria ser ensinado nas escolas do futuro”[10]. Embora ele não tenha mencionado o termo, abordou a questão do letramento informacional e sua importância no ensino das novas gerações diante das inúmeras informações oferecidas na internet.

Alfabetização midiática e informacional (AMI) – a posição da UNESCO

Uma versão brasileira do material publicado pela UNESCO (2013), cujo título original é *Media and information literacy: curriculum for teachers*, recebeu o título *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores* (WILSON et al., 2013).

9 BENSON, Phil. What’s new in autonomy? The Language Teacher, 35.4, p. 15-18, 2011.

10 ECO, Umberto. ‘O dilúvio da informação’, entrevista concedida à revista Veja, matéria publicada em 27 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.taniamenai.com/folio2/2000/12/umberto_eco.html. Acesso em 26 jun. 2015.

Em nota de tradução, registra-se que, apesar das "nuances" existentes entre os termos "alfabetização" e "letramento", os editores optaram por utilizar a expressão "alfabetização" para aproximar a expressão brasileira da expressão espanhola (WILSON et al., 2013, p. 18). O termo "alfabetização" reuniu processos distintos (alfabetização e letramento[11]) em um único, contribuindo para a propagação de uma visão que, ao não diferenciar alfabetização de letramento, não se adequa ao contexto brasileiro (conforme os argumentos apresentados ao longo deste *paper*).

A proposta do material é a de apresentar um currículo flexível que capacite os professores, tornando-os agentes multiplicadores da AMI entre seus alunos e, por meio deles, alcançar toda a sociedade (WILSON et al., 2013, p. 17). Para isso, foram incorporados dois conceitos diferentes, alfabetização [letramento] midiática e alfabetização [letramento] informacional, em um único conceito: alfabetização midiática e informacional [letramento midiático e informacional] que, segundo a Declaração de Alexandria, de 2005, capacita "as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais"[12] (NATIONAL FORUM ON INFORMATION LITERACY..., 2005, *apud* WILSON et al., 2013, p. 16).

Segundo Carolyn Wilson e equipe, "uma sociedade alfabetizada [letrada] em mídia e informação promove o desenvolvimento de mídias livres, independentes e pluralistas, e de sistemas abertos de informação" (WILSON et al., 2013, p. 20), tornando a sociedade mais democrática também em termos de acesso à informação e de produção de conteúdos. Para se alcançar esse objetivo é preciso que os professores sejam preparados e tornem-se, eles mesmos, letrados, promovendo assim, o letramento dos alunos e então, da sociedade como um todo. Os professores letrados em conhecimentos midiáticos e informacionais possuem melhores condições para capacitar seus alunos a **aprender a aprender**, a aprender de forma autônoma e a buscar a educação continuada", deslocando o foco central do ensino do professor para o aluno (WILSON et al., 2013, p. 17).

Iniciativas em curso no Brasil

O primeiro exemplo é o **Programa Mídias na Educação**, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, juntamente com secretarias da educação e universidades públicas.

11 Para manter presente o conceito de letramento neste texto, esse termo estará indicado entre colchetes sempre que necessário. De fato, há trechos em que o material refere-se à alfabetização, mas há tantos outros que abordam o letramento, como veremos adiante.

12 NATIONAL FORUM ON INFORMATION LITERACY, BEACONS OF THE INFORMATION SOCIETY, Alexandria, 9 nov. 2005. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. Alexandria: IFLA, UNESCO, 2005.

Trata-se de um programa dividido em módulos e destinado a professores da educação básica. Os ciclos de estudos são desenvolvidos na modalidade de ensino a distância e seu objetivo é capacitar os professores para o uso pedagógico das diversas TICs, evidenciando as linguagens de comunicação mais adequadas ao ensino[13].

O segundo exemplo é o Projeto *“Pixar in a Box”,* desenvolvido pela empresa de animação digital Pixar, da Disney, voltado para estudantes dos ensinos fundamental e médio, cujo objetivo é apresentar aplicações de conceitos ensinados em sala de aula utilizados na produção de animações e filmes. Lançado em 2015, nos Estados Unidos, com versão em português em junho de 2016. Por meio das vídeo-aulas, dos exercícios interativos e das atividades propostas na página, os estudantes percebem a importância das ciências no processo de criação das animações[14]. Esse projeto, por sua vez, desenvolve os letramentos digitais dos alunos e professores participantes.

Conclusões

Neste *paper*, apresentamos as diferenças entre os termos “alfabetização”, “letramento” e “literacia” e seus usos no Brasil. Baseando-nos nos argumentos expostos por Soares (2004) e Gasque (2010), justificamos a escolha do termo “letramento” para diferenciar o processo em relação à alfabetização, inclusive no contexto das TICs. Em seguida, introduzimos os conceitos de letramentos digitais, letramento midiático e letramento informacional, a partir das definições disponíveis na literatura. Analisamos, então, a escolha do termo “alfabetização” na versão brasileira do material elaborado pela UNESCO sobre “alfabetização” [e letramento] midiática e informacional. Procuramos mostrar que essa escolha não contribui para a precisão da terminologia usada em português. Antes, acaba por confundir ainda mais os termos “alfabetização” e “letramento”. Apresentamos também dois exemplos de iniciativas desenvolvidas no Brasil que contribuem para o letramento midiático, tanto dos professores quanto dos estudantes.

Concluímos citando uma vez mais Umberto Eco, que assim responde à pergunta “Como podemos acelerar a democratização da rede?”: “Por meio da educação. Cada criança no mundo deve ter acesso à internet. Se elas não tiverem dinheiro para comprar um computador, pelo menos devem ter espaços públicos onde possam acessar a rede” (entrevista já

13 Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12333:midias-na-educacao. Acesso em 10 jul. 2016.

14 Informações disponíveis em http://veja.abril.com.br/educacao/pixar-ensina-a-arte-e-a-ciencia-da-animacao-em-portugues/. Acesso em 10 jul. 2016.

citada anteriormente). Para isso é necessário que os professores também sejam letrados, tanto em termos digitais, quanto em termos midiáticos e informacionais.

Referências

BAWDEN, David. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Digital Literacies**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

GASQUE, Kelley C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, p. 83-92, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf. Acesso em 19 jun. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa. **Comunicação & Educação**, v. 1, p. 31-40, 2007.

SOARES, Magda. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 25, p. 5-17, 2004.

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

AS AUTORAS

LUCILENE CURY - Professora Doutora Associada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - Brasil.

CRISTIANE MOURA LIMA DE ARAGÃO - Doutoranda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – Professora Doutora na UNIP.

Mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária

LUZIA MITSUE YAMASHITA DELIBERADOR

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar as apropriações sobre a comunicação que justificam e embasam as experiências de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária. O trajeto percorrido parte do entendimento que o sentido dado a dimensão comunicativa determina a finalidade das práticas mídia-educativas. Buscamos dialogar com autores que tratam da comunicação enquanto parte estruturante da sociedade contemporânea, como Jesús Martín-Barbero, José Luiz Braga e Guillermo Orozco Goméz , cujas análises justificam a educação para comunicação.

E chegamos à concepção da comunicação dialógica de Paulo Freire, que sustenta todo o processo de articulação entre mídia-educação e comunicação comunitária na formação de sujeitos receptores/produtores comunicativos sobre a realidade. Quando a comunicação e a educação são assumidas pelo seu caráter dialógico, entende-se o educando não como receptor, mas sim como interlocutor na construção do conhecimento. Neste caso, os contornos da educação para a comunicação levam a um uso crítico e criativo da mídia "a partir de uma racionalidade pedagógica e não meramente tecnológica, como meios de comunicação e não de transmissão, como geradores de fluxos de interlocução ". (KAPLÚN, 1997, p. 06).

Na nossa atuação acadêmica na graduação em Jornalismo na Faculdade Maringá e na Pós Graduação Lato Sensu em Comunicação Popular e Comunitária na Universidade Estadual de Londrina, desenvolvemos e orientamos vários trabalhos em mídia educação na pers-

pectiva da comunicação comunitária. Citaremos aqui dois trabalhos desenvolvidos por alunos do Curso de Jornalismo, um em Projeto Social em Colorado/PR e outro no contra turno em uma Escola Municipal de Sarandi/PR.

Participação, criticidade, cidadania, sentimento de pertença e democratização da informação

A mídia educação ao formar um receptor crítico e criativo pode conduzi-lo a refletir e problematizar a realidade à qual pertence quando articula em sua prática alguns dos pressupostos da comunicação comunitária. Nestes casos, a produção midiática dos sujeitos participantes é permeada pela sua própria realidade, - seja ela o espaço escolar, o bairro ou a própria cidade -, tendo por base discussões que perpassam pelas questões da educação para a participação, do sentimento de pertença e da formação cidadã.

A mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária busca propiciar uma reflexão sobre a relação estabelecida entre os sujeitos-sujeitos e sujeitos-realidade a fim de que sua práxis tenha por objetivo despertar e reforçar o seu sentimento de pertença e o seu comprometimento com a comunidade da qual participam, utilizando para isso a linguagem midiática. Assim,

> juntas, a mídia-educação e a comunicação comunitária emergem como práxis que despertam em crianças e jovens um olhar crítico e propõem um uso transformador das mídias para que eles enfrentem os problemas de sua realidade, principalmente para uma formação cidadã. (DELIBERADOR, 2012, p.305).

A fim de alcançar tal objetivo, as experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária são estruturadas em oficinas, cujas temáticas são: identidade, cidadania, relacionamento com a comunidade, leitura crítica da mídia, alfabetização midiática e produção midiática[1]. De acordo com a realidade de cada grupo participante, são desenvolvidas atividades específicas sobre tais temáticas, com base em um entendimento comum a que tais noções se referem. Assim, a cidadania é aqui trabalhada em duas vertentes: enquanto tema de uma oficina específica e como finalidade maior de toda esta prática.

Ao aliarem a educação para a comunicação com propostas de produção midiática e discussões derivadas do cotidiano das crianças e adolescentes, o projetos foram desenvolvidos,

1 Esta sequencia de oficinas, criamos através de experiência prática em projetos de mídia educação na educação não formal, formal e nos movimentos sociais.

tendo como objetivo que as crianças e adolescentes envolvidos possam fazer uso dos meios de comunicação para o desenvolvimento de sua comunidade e para o fortalecimento de um sentimento de pertença.

A relação entre crianças e mídias remete à discussão sobre os direitos das mesmas, estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Crianças e dos Adolescentes e regulamentados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, o tema criança e mídia abrange o direito à proteção, à participação e a provisão. Buckingham realiza uma reflexão acerca de tais direitos e acrescenta um último que a seu ver se coloca como fundamental para a garantia dos três primeiros, o direito à educação.

As instituições educacionais tem um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las da forma mais produtiva. Elas podem fornecer os meios e o apoio necessário para a participação das mídias dos dois tipos identificados acima. E elas podem desenvolver nas crianças a habilidade de proteger a si mesmas do ambiente das mídias – ou de forma mais positiva, de entendê-lo e de lidar efetivamente com ele (BUCKINGHAM, 2007, p.293).

Ao propor que os sujeitos participantes utilizem os meios de comunicação como linguagem para fortalecerem sua relação com a sua comunidade, - seja ela sua escola, o seu bairro, ou sua cidade-, as práticas midiaeducativas desenvolvidas buscam despertar o sentimento de pertença e sua consequente adesão às questões comunitária. Conforme Cicília Peruzzo reflete ao afirmar que

> (...) falar em sujeito é falar em cidadão. E ser cidadão não é só ter o direito de votar e ser votado, de ir e vir, de interferir ao nível político, ter seus direitos assegurados legalmente e participar culturalmente. É também ter o direito de participar como sujeito da produção de bens e da sociedade e de gerir e usufruir, com igualdade, dos bens e da sociedade. Portanto participação é um ato político e um ato educativo (PERUZZO, 1995,p.156).

Através da participação em atividades coletivas na sua escola ou no seu bairro, o cidadão se emancipa. Emancipar-se, ou tornar-se crítico e consciente, é um movimento que se estabelece com o sentido da práxis. A emancipação dos sujeitos é um processo explicado por Paulo Freire, em sua obra Pedagogia do Oprimido, ao relatar a descoberta de um operário que disse “cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoronamento” (Freire 1987, p. 23).

A emancipação revela um reconhecimento do sujeito em sua própria condição de ser humano inacabado que não está somente no mundo, mas com ele. Segundo Paulo Freire (1987, p. 89). "(...) nunca será demasiado falar acerca dos homens como os únicos seres, entre os 'inconclusos', capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência". Ainda para Freire (2001, p.27), a consciência do ser inacabado faz emergir o sentido e a necessidade da educação. No momento em que a percepção crítica se instaura, há a disposição de alterar a realidade. Isto é emancipação.

A superação de um dado problema social só pode ser verificada por meio da ação dos homens sobre o real concreto. Superado o problema a partir da transformação de seu entorno outros questionamentos surgirão, pois é intrínseco ao ser humano o enfrentamento com sua realidade. A busca pela emancipação e pela transformação social sustentou as atividades dos dois projetos apresentados que trabalharam o despertar de crianças e de jovens acerca de sua realidade, sobretudo escolar e do bairro, levando à sua modificação.

O que buscamos neste artigo é identificar também como a mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária pode contribuir para o processo de democratização da comunicação, tendo em vista que as práticas nesse campo apontam para o fomento da atividade dos sujeitos nos processos comunicativos. As crianças e jovens que integram tais experiências constituem-se como indivíduos que participam da construção de canais alternativos de comunicação no caso específico em programas de rádios e jornal comunitário. As discussões aqui realizadas perpassam pela conceituação do direito à comunicação e sua compreensão como mecanismo que possibilita a democratização da comunicação em uma realidade de concentração midiática.

Experiências mídia educativa de formação cidadã

O primeiro trabalho foi desenvolvido por um aluno como Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo[2] da Faculdade Maringá em Colorado/Paraná[3], com crianças e adolescentes que integram o projeto social Arte & Vida, desenvolvido no Jardim Progresso. O projeto atende cerca de 40 participantes, meninos e meninas de 7 à 15 anos e oferece atletismo e futebol, com o objetivo de fortalecer os valores morais, como respeito, amizade e cidadania. O critério para inserção no projeto é frequentar a escola regularmente e apresentar notas acima de 7.0 no boletim. Com isso o projeto valoriza a educação formal e o

2 Deividi Lira

3 Colorado, município localizado a 503km de Curitiba, localizado no norte do Paraná com 22.370 habitantes, segundo IBGE de 2010.

desempenho dessas crianças e adolescentes na escola. O Projeto foi desenvolvido no segundo semestre de 2012, foram trabalhados as oficinas já citados e os participantes escolheram o jornal impresso como produto final do projeto.

Colorado,é um município de pequeno porte, com muitos problemas de tráfico de drogas e muita violência, principalmente no Bairro onde é desenvolvido o projeto social. A maioria da população adulta do bairro trabalha como doméstica, diarista, pedreiro e muitos desempregados. Segundo relato de um dos participantes do Projeto, os pais consomem crack na frente dos filhos. Durante as atividades do Projeto, aconteceu um tiroteio em frente o local onde as crianças e adolescentes desenvolviam o trabalho. A violência para eles é cotidiana.

O produto final foi um jornal impresso, colorido, tamanho 32 x 22, com oito páginas e foi elaborado pelas crianças e adolescentes do projeto Arte & Vida. Pelos títulos das matérias do jornal podemos verificar o comprometimento deles com o seu bairro e sua comunidade: "Lixo depositado nas ruas é problema no Jardim Progresso", com entrevistas de moradores do bairro e o responsável pelo setor da prefeitura pela coleta de lixo; "Confira a entrevista com a primeira moradora do Progresso" que conta a história de ocupação do bairro. No editorial um pouco da história do projeto Arte & Vida e convida aos demais habitantes do Jardim Progresso a participarem da segunda edição do jornal "A Voz do Povo"[4] com críticas e sugestões de pauta. Outra matéria publicada "Exploração do Trabalho Infantil é realidade no Jardim Progresso", que conta a história de um adolescente, morador do bairro, que realiza serviços pesados a pedido de sua mãe. A dupla de alunos ainda trouxe para a matéria uma entrevista com a conselheira tutelar do município. "Maus tratos a animais é crime: isso acontece no Progresso", que retrata a violência à animais no bairro e quais as consequências que uma pessoa denunciada por esse crime pode sofrer. A matéria "Aluno Nota 10 tem novos ganhadores", que registrou a premiação desse programa inserido nas atividades do projeto Arte & Vida, que visa incentivar os participantes a tirarem boas notas na escola, Na última página do jornal, foi publicada a matéria "Expo Saúde promove um dia de serviços gratuitos no Progresso", que relatou um dia de serviços realizados por uma igreja evangélica com corte de cabelo, tratamento de estética, atendimento psicológico, odontológico, fonoaudiológico, entre outros, na comunidade.

O segundo trabalho foi a prática da mídia e educação desenvolvida por duas alunas como Trabalho de conclusão do Curso de Jornalismo da Faculdade Maringá[5], por meio de

4 Título do Jornal escolhido por eles.
5 Andressa da Silva Santos e Michelle Muniz Flores.

oficinas de rádio apresentadas aos educandos do 4º ano da Escola Municipal Mauro Padilha, Sarandi[6] – PR. Com 29 educando com idade entre 8 e 12 anos, 15 meninas e 14 meninos, moradores do Jardim Independência, isto é, no mesmo bairro da escola e vão a pé para a instituição. Dos 29 educandos, 29% tem em seu histórico, repetições de séries. Foram realizadas onze oficinas com a turma, entre os meses de Junho e Setembro de 2015. Nos encontros foram discutidos temas como identidade I, II e III, cidadania,relação com a escola, leitura crítica da mídia, histórico, conceito e tipos de rádio I, II e III, elaboração e edição de rádio.

O Programa de maior audiência entre eles é o Carrossel[7] é quase unanimidade, seguido pelo Silvio Santos. Na internet, o destaque fica por conta dos sites de relacionamento como *Facebook*. O contato deles com a violência no bairro é cotidiano, afinal, sempre quando solicitados exemplos, eles lembravam episódios violentos presenciados pelos mesmos, com direito a detalhes. No geral, educandos são bem participativos e interessados, entretanto com dificuldades de leitura e escrita.

Os assuntos desenvolvidos no Programa de rádio foram: Entrevista com a diretora da Escola, tratando de assuntos como a falta de Biblioteca e refeitório; problemas de desorganização no estacionar carros em frente a escola; histórico e do uso de uniforme na escola e a falta de entrega dos mesmos no inicio do semestre letivo; cidadania, entrevista com a zeladora da Escola e sobre reciclagem de lixo e sobre publicidade no cotidiano deles.

Considerações finais.

Temos tido resultados positivos que mostram a importância de atrelar a mídia-educação à comunicação comunitária, uma vez que as crianças e os jovens não só levantam os problemas do seu entorno, mas se identificam e se comprometem em melhorar esta realidade. Eles se tornam protagonistas e, através dos vários veículos escolhidos para

assumirem o papel de emissores, são porta vozes e identificam em suas comunidades lideranças que apontam soluções para os problemas identificados. Neste processo, os receptores/produtores envolvidos conseguem através dos trabalhos criar no grupo e na comunidade o sentimento de pertença e que leva a um maior comprometimento de todos os

envolvidos. A oportunidade criada faz aflorar nos jovens e crianças a criticidade, criatividade, cidadania e a valorização da cultura local.

6 Sarandi, município vizinho de Maringá. Distante 420 km de Curitiba, localizado no Norte do Paraná.
7 Telenovela produzida e apresentada (21:15) pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

Podemos verificar esta criticidade e criatividade e o comprometimento despertada nas crianças e adolescentes através das temáticas definidas por eles para a elaboração do jornal e do programa de rádio. As matérias discutindo a realidade deles e emitindo opiniões para a solução dos mesmos.

Na avaliação com os pais, professores e com os próprios alunos pudemos notar as mudanças que ocorreram com os mesmos depois das oficinas desenvolvidas. Se tornam mais prestativos nos serviços de casa e auxiliam nos cuidados com irmãos menores e também comentam os noticiários com os familiares. Quanto aos professores, que os alunos participantes dos projetos, se tornam muito mais críticos em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

DELIBERADOR, L.M.Y. **A Comunicação Comunitária, Mídia-Educação e Cidadania**. In: FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P.(org). Cultura Digital e Escola, pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.283/308.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24ª. Edição. Rio de Janeiro:: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª.edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAPLÚN, M. De médios y fines em comunicación educativa. In: **Chasqui**, R.L.C (58) –Junho de 1997, Quito: CIESPAL, p. 5-8.

Peruzzo, Cicília (org). **Comunicação e Culturas Populares**. São Paulo.- Intercom /CNPQ/ Finep, 1995. Coleção GTS – Intercom n. 05.

A AUTORA

LUZIA MITSUE YAMASHITA DELIBERADOR - Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP); docente do curso de graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Faculdade Maringá e do Curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É membro e vice-coordenadora do grupo de pesquisa Comuni (Mídia Local e Comunitária). Email: adeli@sercomtel.com.br

Aplicando uma Inter-relação entre Educomunicação e Tecnologias Digitais de Visualização de Informação para Estimular Conhecimento Transdisciplinar de Conceitos Científicos e Protagonismo Infanto-juvenil: um Caso de Uso

JORGE FERREIRA FRANCO

Introdução e Conceitos

Um dos correntes desafios referentes a aprimorar a formação dos indivíduos é estimular e sustentar que, desde os processos de ensino e aprendizagem na educação básica, os sujeitos consigam compreender e utilizar com efetividade conceitos relativos ao seu letramento digital e visual de modo inter-relacionado com a aplicação de conhecimentos científicos do currículo escolar (FRANCO; LOPES; 2012; WILSON et al., 2013; EUROPEAN SCHOOLNET, 2015).

Utilizar de modo integrado os conceitos de Educomunicação e/ou Mídia-Educação e transdisciplinaridade com suporte de tecnologias digitais acessíveis e avançadas de visualização de Informação (TDAAVI) para sustentar o aprimoramento de processos educativos, formar indivíduos e estimular protagonismo infanto-juvenil (FRANCO, 2013; 2015) tem sido uma maneira de reduzir o problema mencionado. Isso, com base em aplicar uma abordagem pedagógica interativa que suporta aperfeiçoar conhecimento científico, cultural e artístico dos indivíduos (FRANCO; LOPES, 2012) e a ideia de promover alfabetização midiática e informacional (AMI),

> que se refere às competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem que os cidadãos engajem-se junto às mídias e outros provedores de informação de maneira efetiva, desenvolvendo o pensamento crítico e aprendizagem continuada de habilidades a fim de socializarem-se e tornarem-se cidadãos ativos. (WILSON et al., 2013, p. 182).

O conceito de AMI pode ser inter-relacionado e inter-operado em conjunto com o conceito de Educomunicação que é compreendido como um

> paradigma que orienta o planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, visando a autonomia comunicativa dos sujeitos da Educação (professores e alunos), quer enquanto construtores de relações de convivência, enquanto produtores de mensagens ou como usuários dos sistemas de informação. (SOARES, 2016, p. 19).

Estabelecer e usar uma combinação entre os conceitos de Educomunicação e AMI com suporte de TDAAVI, através de integrar e experimentar com saberes científicos, artísticos e culturais pode e tem sido uma maneira efetiva para estimular uma conscientização dos indivíduos. A conscientização contribui para que se tornem além de consumidores de mídias, usuários ativos de TDAAVI como produtores de conteúdo com interfaces digitais bidimensionais (2D) e ou tridimensionais (3D). E se engajem em processos de aprendizagem continuada que suportem aprimorar conhecimento científico e ampliar a capacidade de pensar de maneira transdisciplinar (FRANCO, 2013; 2015).

Parafraseando Bernstein (2015), transdisciplinaridade representa mudança no pensamento sobre pesquisa e educação que desafia a divisão do trabalho acadêmico em disciplinas como inglês e sociologia. Os estudantes deveriam aprender através de uma integração entre as disciplinas que não estivesse limitada a trabalhos de interesse mútuo entre as disciplinas. Mas, que transcendesse estas limitações, com suporte na confiança em paradigmas de inter-relação disciplinar e em aceitar as disciplinas como base para organizar conhecimento, investigar e suportar necessidades de ensino e aprendizagem.

Trabalho Correlato

Truman (2013) apresenta exemplo de aplicação de abordagem transdisciplinar de investigação embasada em metodologia de pesquisa etnográfica que sustenta o estudo de comu-

nidades virtuais em ambientes virtuais de simulação e colaboração em 3D com avatares, como o Second Life, e de role-playing games (RPG), como os Minecraft, Eve Online e World of Warcraft. Para Bernstein (2015) tal estudo envolve questões fundamentadas em conhecimento transdisciplinar prático referente à administração, liderança, estudos de mídia, sociologia, psicologia educacional, estudos de ciência e tecnologia e filosofia. "Tal trabalho responde a necessidade de compreender a construção e uso de entidades híbridas como mediação através de avatares sob condições de pós-epistemologia." (BERNSTEIN, 2015, tradução nossa).

Com suporte empírico de uso de sistemas computacionais e mídias interativas no ensino fundamental (FRANCO; LOPES, 2012; FRANCO 2013; 2015), pode-se refletir que a construção e o uso de entidades híbridas sob condições de pós-epistemologia, passa também pela prática de conhecer e utilizar TDAAVI de modo inter-relacionado com conceitos científicos das disciplinas do currículo nos processos educativos para construir conhecimento transdisciplinar.

Caso de uso

Este caso de uso suporta que aplicar uma inter-relação Educomunicação e TDAAVI nos processos de aprendizagem e ensino dos indivíduos pode e tem estimulado aprimorar, de modo qualitativo, conhecimento transdisciplinar de conceitos científicos, letramento digital/visual e protagonismo Infanto-juvenil.

Estratégia e Contexto Educacional

Similar a trabalho correlato (TRUMAN, 2013), a estratégia de desenvolvimento deste caso de uso tem embasamento em uma inter-relação de pesquisa exploratória com etnográfica que suporta observação participante de um pesquisador em um projeto educacional fundamentado em uma abordagem pedagógica interativa embasada em conhecimento científico com suporte TDAAVI (FRANCO; LOPES, 2012). Essa abordagem tem estimulado processos de AMI nos indivíduos (WILSON et al., 2013), propiciando coleta de dados via gravações de áudio e vídeo, e-mails informais com ex-alunas(os), produções formais e informais de artefatos digitais no laboratório de computadores da escola e em casa tanto quanto off-line como on-line via blogs, e triangulação destas informações referentes a um projeto educacional que tem ocorrido em período pré-aula, na escola de ensino fundamental Ernani Silva Bruno (ESB), no município de São Paulo (FRANCO, 2013; 2015).

Tecnologias de Visualização de Informação Suportando o Caso de Uso

Em termos técnicos, a construção e operação da internet estão embasadas em tecnologias interoperáveis, hardware, linguagens e softwares. Tais tecnologias propiciam produzir e visualizar informação de maneira simples e ou complexa, e interativa. Essa produção envolve processos exploração e inter-relação de conhecimentos transdisciplinares que embasam, por exemplo, construir com baixo custo interfaces de museus virtuais em 3D, com suporte de conceitos de computação gráfica, matemática, geometria, comunicação, realidade virtual, ciência da computação (CC), artes, e da cultura eletrônica (RONCHI, 2009).

Essas características de construção e operação da internet estão no framework experimental X3Dom (2016). O X3Dom é projetado para estimular que indivíduos, com conhecimento técnico em CC reduzido, possam aprimorar suas capacidades técnicas referentes a programar computadores e construir interfaces gráficas em 2D e ou 3D de maneira combinada com arquivos multimídia de áudio e vídeo para expressar conhecimento e comunicar figura-1.

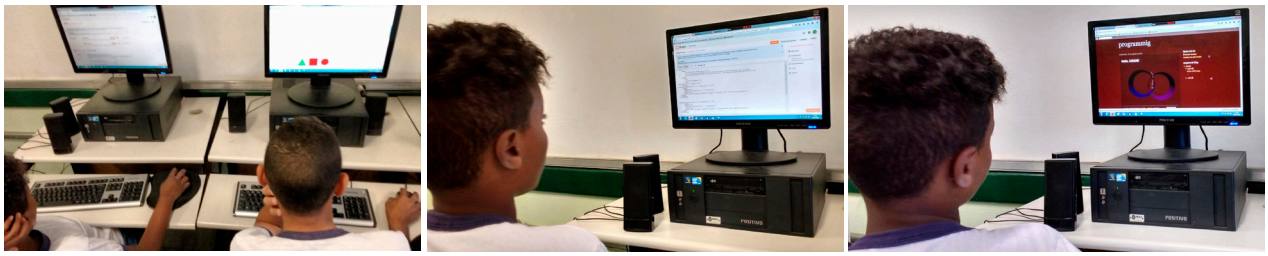


Figura 1. Atividades educativas de programação de computadores na ESB para produzir e visualizar informação através de combinar o framework X3Dom com criar blogs, como em (http://programmmig.blogspot.com.br/)

As atividades educativas têm contribuído para que os indivíduos conheçam princípios de CC e os pratiquem com aprofundamento suas habilidades para programar computadores com o objetivo de resolver problemas simples e complexos. Assim, se amplia a participação infanto-juvenil na computação (KAFAI, 2016) com base em aprimorar conhecimento de conceitos científicos do currículo para produzir conteúdo digital (EUROPEAN SCHOOLNET, 2015).

Ao programar computador, através de escrever, ler e ou reutilizar o código de um dado programa tanto quanto visualizar sua representação gráfica em 3D, há uma inter-relação do indivíduo com conhecimento transdisciplinar. Pois, ao escrever linhas de código, o/a estudante pratica leitura e escrita de língua inglesa, que é usada para desenvolver os scripts de linguagens da internet, tal como a Hypertext Markup Language (HTML) e de língua por-

tuguesa para comentar um programa; trabalha combinando números inteiros e decimais para mudar os parâmetros relativos aos tamanhos e posição/ângulo de formas geométricas primitivas, como as Box/Cubo; Sphere/Esfera; Text/Texo; Cylinder/Cilindro.

Um exemplo é a adaptação e combinação de cilindros coloridos na interface marrom na figura-1. Ela é parte da produção da interface 3D, inspirada no símbolo olímpico e jogos paraolímpicos de 2016, que inter-relaciona saberes científicos, artísticos e culturais. Assim, a partir do ambiente escolar, esta criação infanto-juvenil usa princípios tecnológicos, gráficos e de comunicação, de modo similar ao utilizado nas propagandas de TV que atraem os cidadãos.

Reflexões e Considerações Finais

Este exemplo suporta aplicar a inter-relação entre Educomunicação e AMI para estimular um processo comunicativo mais horizontal entre educador e estudantes, pois ambos se formam colaborando, no que tange estabelecer e promover uma cultura de educação continuada e de aprofundamento de conhecimento técnico relativo a ampliar o domínio e uso de TDAAVI. Além disto, este tipo de interação humano computador (IHC), embasada em mudança de parâmetros e combinação de formas geométricas em espaços de informação digital, com visualização de informação em tempo real, pode estimular a capacidade cognitiva de pensamento espacial dos indivíduos.

Portanto, é preciso instrumentalizar e refletir com os indivíduos para serem, não somente usuários, mas também produtores de conteúdo através de utilizar TDAAVI de maneira combinada com aprimorar conhecimento científico proposto no currículo para compreender sobre e usar tecnologias, interfaces e sistemas informacionais (EUROPEAN SCHOOLNET, 2015; KAFAI, 2016). E propiciar que os indivíduos melhorem sua capacidade de produzir e publicar conteúdo através mídias interativas acessíveis da internet, com embasamento em interação Educomunicativa (SOARES, 2016). Por exemplo, através de inter-relacionar linguagens de programação e criar conteúdo para blogs com interfaces interativas 2D e 3D (FRANCO; LOPES, 2012; FRANCO 2013; 2015), e estimular alfabetização digital, visual tanto quanto midiática e informacional dos cidadãos (RONCHI, 2009; WILSON et al., 2013).

Este caso de uso e dados etnográficos (FRANCO, 2013; 2015) indicam que as aprendizagens e protagonismos embasados na inter-relação Educomunicação e TDAAVI, tanto quanto iniciados de modo transdisciplinar no ensino fundamental, têm contribuído para estimular processos educacionais inclusivos de letramento digital/visual, de aprendizagem vitalícia

e inspirar tomada de decisão para escolha mais consciente de profissão por parte dos indivíduos.

Agradecimentos

Agradeço aos estudantes e educadores que têm incentivado este processo de ensino aprendizagem continuado. Sejam todos muito abençoados.

Referências

BERNSTEIN, Jay, H. *Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues*. In: Journal of Research Practice Volume 11, Issue 1, Article R1, 2015. http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412. Acesso 26 ago 16.

EUROPEAN SCHOOLNET, *Computing our future: Computer programming and coding Priorities, school curricula and initiatives across Europe*, 2015. http://fcl.eun.org/documents/10180/14689/Computing+our+future_final.pdf/746e36b1-e1a6-4bf1-8105-ea27c0d2bbe0. Acesso 26 ago 16.

FRANCO, Jorge, F. Experiência de uso de ambientes digitais 3D como suporte à aplicação da inter-relação Educomunicação/Educação no ensino fundamental. In: *Anais V Encontro Brasileiro de Educomunicação*, 19 -21 de setembro, São Paulo, 2013. https://issuu.com/abpeducom/docs/anais_v_encontro_educomunicacao_abp?e=10597787/8945226. Acesso 26 ago 16.

FRANCO, Jorge, F.; LOPES, Roseli de D., Developing an interactive knowledge-based learning framework with support of computer graphics and web-based technologies for enhancing individuals' cognition, scientific, learning performance and digital literacy competences. In: Nobuhiko Mukai (Org.) *Computer Graphics*. (Intech, Croatia, 2012), v. 1, pp. 229-256. http://www.intechopen.com/books/computer-graphics/developing-an-interactive-knowledge-basedlearning-framework. Acesso 26 ago 16.

FRANCO, Jorge. F., Combinando saberes cruzados de língua e de ambientes digitais 3D como suporte para estimular aprendizagem transdisciplinar e continuada: uma experiência de uso a partir do ensino fundamental. In: *Anais do 2º Congresso Nacional Letras e Rede Tradição e Inovação*, Universidade Mackenzie, 2015. http://up.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/PUBLIC/SITES/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/stricto_sensu/Letras/Anais_Final_2015_20.05.pdf. Acesso 26 ago 16

KAFAI, Yasmim, B., From computaional thinking to computational participation in k-12 Education. *COMMUNICATION OF THE ACM*, August, Vol. 59, No. 8, 2016, p. 26-27.

RONCHI, Alfredo, M., *eCulture: cultural content in the digital age*, Alemanha; Springer, 2009.

SOARES, Ismar, de O., A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. In: *Comunicação & Educação*, v. 21, n. 1, 2016. http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708. Acesso 27 ago 16

TRUMAN, Barbara, E. *Transformative interactions using embodied avatars in collaborative virtual environments: Towards transdisciplinarity. Doctoral dissertation, Colorado Technical University*. UMI No. 3628698, 2013. http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/barbara_truman.pdf. Acesso 26 ago 16.

X3DOM, *Instant 3D in HTML Way*, 2016. http://www.x3dom.org/. Acesso 26 ago 16.

WILSON, Carolyn, et al., *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, 2013. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf. Acesso 26 ago 16.

O AUTOR

JORGE FERREIRA FRANCO - Universidade Federal Fluminense - UFF. Prefeitura Municipal de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação – Escola Ernani Silva Bruno – PMSP/SME/ESB

Protagonismo infantil na Internet: literacias midiáticas, cidadania e liberdade de expressão

MAYRA FERNANDA FERREIRA

Introdução

No contexto da Sociedade em Rede, o acesso e as utilizações da Internet como uma mídia em potencial - para produção, recepção e interação entre atores sociais e as mensagens - tornam-se foco de estudos e também de práticas sociais comunicativas. Entre esses atores, as crianças se apresentam como uma geração que já nasce conectada e que se apropria significativamente, além de ressignificar as plataformas e as ferramentas de mídia digital (TAPSCOTT, 2010).

Tendo como foco compreender tais apropriações e defender o direito infantil de acesso às informações por quaisquer meios e à liberdade de expressão, conforme postula a Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, decretada em 1989, este trabalho considera o protagonismo das crianças na e em rede como exercício ativo, crítico, criativo e cidadão, de modo a valorizá-las como agentes de transformação social e atores comunicativos dotados de valores e opiniões que merecem ser expressados e difundidos. Para tanto, recorre-se ao conceito de literacias a fim de demonstrar as competências e as habilidades dessa geração digital, como denomina Tapscott (2010), diante da Internet, e também a dados do relatório "TIC Kids Online Brasil 2014", do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI, 2015), sobre os usos de mídia digital pelas crianças[1].

1 A pesquisa "TIC Kids Online Brasil 2014" (CGI, 2015) foi realizada de outubro de 2014 a fevereiro de 2015, com a participação de 2.105 crianças e jovens de 9 a 17 anos nas cinco regiões do Brasil, sendo que as crianças de 9 a 12 anos representam 38% dos pesquisados.

Nossa proposta é de pontuar a presença infantil na rede[2] e verificar que as utilizações, em especial no que se refere à interação promovida em rede, retomam a possibilidade de uma comunicação participativa, de acordo com a teoria latino-americana de Mario Kaplún (1983), ao favorecer o diálogo e a expressividade entre as próprias crianças e também os adultos com os quais interagem na Internet. Esse modelo de comunicação abre espaço, portanto, para o debate[3] sobre o protagonismo infantil e seu direito à liberdade de expressão, aliado ao fato de contar com uma proposta de adaptação do método do cassete fórum kapluniano que possibilita a troca de informações entre grupos e o compartilhamento de opiniões sobre temáticas de interesses afins (KAPLÚN, 1984).

As crianças da Geração Digital e a Internet

A geração da infância, na sociedade em rede, encontra-se atrelada às plataformas digitais, atuando com autonomia e independência desde que tenham acesso a essas tecnologias, visto que Tapscott (2010) afirma que usar a tecnologia é tão natural como respirar para essas crianças. Desse modo, mesmo sem um processo de mediação e/ou mídia-educação, tais mídias digitais se apresentam de maneira familiar e instigante e oferecem uma gama de possibilidades e finalidades que vão do mero entretenimento a atividades escolares e formativas. Forma-se uma geração digital.

Diante desse acesso e das utilizações, torna-se relevante pontuar a importância de se garantir e/ou verificar a alfabetização midiática e informacional (*Media and Information literacy - AMI*) dessas crianças, uma vez que a AMI visa proporcionar aos cidadãos "um conhecimento básico sobre as funções das mídias e de outros provedores de informação e de como acessá-los. [...] Esse conhecimento, por sua vez, deveria permitir que os usuários se engajassem junto às mídias e aos canais de informação de maneira significativa." (WILSON; et al, 2013, p. 16). Antes, porém, de verificar se há ou fomentar um engajamento significativo das crianças com as mídias digitais, é relevante observar indicadores sobre as utilizações da rede por essa geração digital.

A pesquisa "TIC Kids Oline Brasil – 2014" (CGI, 2015) apresenta um diagnóstico dos usos da Internet pelas crianças e adolescentes brasileiros e pode ser um norte para a identificação das literacias midiáticas dessa infância em ambiente digital. Os dados revelam uma infância e uma juventude conectadas o que cresce a cada ano e ressignifica atenções e/ou

2 A expressão "na rede" refere-se à presença na Internet, isto é, a Internet como a rede.

3 Vale assinalar que esse debate está em aprofundamento para a tese de doutoramento em Comunicação, uma vez que se pretende validar o novo cassete fórum em meio digital com crianças por meio de uma pesquisa-ação com sujeitos de 10 a 12 anos que se identificam com a geração digital e participam da mídia digital.

mediações de produtores de conteúdo a fim de atender a esse novo público, um público cada vez mais jovem que se revela um usuário ativo, que consome e produz informações, além de estabelecer relações com os demais usuários.

No que se refere ao acesso, destacam-se os dados de que 49% das crianças de 9 e 10 anos e 77%, de 11 e 12 anos, acessam a internet pelo celular e mais de 70% por conexão *wi-fi*. Entre as atividades on-line, revelam-se trabalhos escolares (média de 60% entre crianças de 9 a 12 anos); pesquisas na Internet (50%); rede social (50%); mensagens instantâneas (44%); ouvir músicas e assistir a vídeos (40%); entre outras de menor expressão mas significativas que podem ser consultadas em CGI (2015, p. 323-326). A presença em redes sociais é outra característica a ser ressaltada: 43% de 9 a 10 anos e 68% de 11 a 12 anos têm perfil em rede social.

Além desses indicativos, as crianças também se manifestaram sobre as habilidades no uso da rede: 55% de 11 a 12 anos julgam saber mais que os pais como usar a Internet; 35% afirmam saber muitas coisas sobre como usar a internet e 71% concordam com o fato de que há muitas coisas boas para as crianças da mesma faixa etária e mais de 70% indicam que não foram tratados de forma ofensiva na internet. Essas informações revelam que há um entendimento das crianças sobre seu comportamento na rede, sendo cada vez mais importante que elas reconheçam seu protagonismo em rede e estejam cientes de um consumo ético, responsável e crítico dos conteúdos ali apresentados e também de sua própria produção, a fim de exercer sua cidadania em ambiente digital e até mesmo expandi-la para espaços *off-line*. No entanto, primeiro cabe discutir como possibilitar esse protagonismo por meio da valorização da expressividade infantil, no que concerne a espaços de participação e para liberdade de expressão.

Comunicação participativa e uma nova proposta de cassete-fórum

O modelo de comunicação participativa, defendido pelo teórico Mario Kaplún (1984), apresenta a horizontalidade do processo comunicativo como pressuposto e ação a partir do imbricamento entre os papéis de produtores e receptores, uma vez que todos podem exercer as duas funções e ser protagonista da própria comunicação, ou seja, a expressividade individual e em grupo é valorizada de modo a ressaltar as opiniões de cada sujeito comunicativo.

A partir da troca e da construção de mensagens, os indivíduos e os grupos se autovalorizam, uma vez que reconhecem a importância de sua voz, devido à autoexpressão, e sua contribuição para a sociedade a qual pertence. Esse potencial para o desenvolvimento social é exaltado por Kaplún (1984), já que ele considera que sem participação não há de-

senvolvimento porque, por meio dela, os indivíduos assumem seu papel de protagonistas e criam as soluções para os próprios problemas.

Por meio, então, da participação é que se possibilita a cidadania para esses sujeitos e possibilita novas experiências grupais para a valorização das vozes e das proposições de transformação social, cuja defesa é a transposição para a ação tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, o potencial de cidadania se apresenta para que enquanto protagonistas possam participar ativamente da sociedade a qual pertencem. Para promover esse protagonismo, o teórico latino-americano propôs o método participativo do cassete-fórum que consistia em uma experiência com grupos rurais no Uruguai que trocavam mensagens sobre temáticas de interesses comuns por meio de um tema gerador em uma rádio popular - o quadro 1 sistematiza tal método.

Com o objetivo de articular esse modelo de comunicação participativa voltado ao público infantil e considerando os dados sobre as utilizações das mídias digitais pelas crianças (CGI, 2015), trabalhou-se em uma proposta de adaptação do cassete-fórum para uma plataforma digital, seja em redes sociais digitais[4] ou um site de fóruns e/ou construção coletiva, como o são as plataformas wiki. No quadro 1, encontra-se a articulação dos métodos de modo a propiciar um olhar comparativo sobre as possibilidades de diálogo e trocas de experiências por meio de um cassete-fórum digital.

Quadro 1 – Adaptação do método cassete-fórum para o meio digital

ETAPAS	MÉTODO CASSETE-FÓRUM	CASSETE-FÓRUM DIGITAL
MATERIAIS	Gravador e cassete	Redes sociais digitais e/ou plataformas wiki
PÚBLICO	Comunidades rurais	Geração digital – crianças de 10 a 12 anos
PERIODICIDADE	Quinzenal e mensal	Semanal
GRUPO GERADOR	Rádio popular	Grupo de crianças que têm perfil mais ativo em redes sociais

4 Cabe ressaltar a preocupação com a segurança das crianças na Internet, tendo em vista que algumas redes abertas restringem a existência de perfis de indivíduos com menos de 13 anos de idade, o que não tem impedido a presença de menor faixa etária na rede. Dessa forma, em caso de utilização de uma rede social digital de popularidade, será necessário um estudo técnico e de usabilidade para restringir a exposição dos participantes de modo a garantir a confiabilidade das informações e assegurar a expressividade infantil.

ETAPAS	MÉTODO CASSETE-FÓRUM	CASSETE-FÓRUM DIGITAL
TEMA GERADOR	Assunto relevante às comunidades rurais	Questão eleita pelo grupo gerador como mais recorrente entre as publicações e as manifestações infantis nas redes sociais digitais
DISCUSSÕES	Comunidades debatiam e gravavam uma mensagem sintetizadora das conclusões do grupo	Crianças estabelecem interações por meio de trocas de mensagens, comentários e compartilhamentos de mensagens
NOVO TEMA GERADOR	A gravação retornava à Rádio Popular que reunia as discussões e produzia uma nova mensagem com as reflexões coletivas	Grupo gerador observa e sintetiza as interações e formula nova questão para o debate
AVALIAÇÕES	Os grupos tinham acesso à gravação coletiva e conheciam a opinião de seus pares sobre o mesmo assunto	A ação em rede desses grupos demonstra como as crianças participam da mídia e quais assuntos sociais são mais próprios a sua realidade e potencial de intervenção
RESULTADOS	Os grupos se sentiam valorizados porque podiam se expressar livremente, além de ter acesso às informações e discussões de outros grupos	Crianças garantem um espaço de expressividade na mídia e utilizam as redes sociais digitais como instrumento de diálogo reflexivo e transformador da realidade, reconhecendo-se, assim, como atores sociais

Fonte: elaborado pelo autor

Apesar de se apresentar ainda em modo conceitual, observa-se que com o método do cassete-fórum digital há a possibilidade on-line de fomentar a expressividade infantil, em especial com foco nas crianças de 10 a 12 anos, devido às literacias informacionais e midiáticas já presentes em seu processo cognitivo e às sociabilidades vivenciadas por meio do convívio familiar, escolar e em demais comunidades de interesses afins. Entre as temáticas a serem discutidos, fomentadas pelo grupo gerador, poderiam estar elencados os produtos de mídia digital com os quais as crianças têm contato, conteúdos escolares e questões sociais como política, saúde, entre outros.

Acredita-se que a partir da expressividade sobre tais temáticas em comunidades formadas pelas próprias crianças, seja formada uma rede de interações e participação que demonstre o protagonismo cidadão infantil, potencializado por uma plataforma digital e, principalmente, por um modelo de comunicação participativa. Essas potencialidades, mais que demonstrar o dialogismo em rede, são instrumentos de cidadania e de promoção democrática, valorizando todos os atores sociais comunicativos, crianças ou não.

Considerações

Esta proposta de valorização do protagonismo infantil, como ponto de partida, reconhece a importância de conceitos e metodologias para demonstrar a potencialidade de uma comunicação participativa para as crianças, uma vez que as consideramos como produtoras ativas e interativas de conteúdos na mídia digital. Ao mesmo tempo, valoriza-se a auto expressividade infantil e o processo dialógico para que as literacias informacionais e midiáticas estejam em ação, revelando uma utilização crítica e criativa por parte das crianças das mensagens e ferramentas que comunicação que têm à disposição.

Em um cenário de promoção de igualdade e interculturalidade, ainda mais em um contexto interativo e na e em rede, os atores comunicativos, sem qualquer restrição de faixa etária, são protagonistas de suas próprias comunicações que refletem opiniões, interesses e ações. Sendo assim, promover espaços de participação na mídia é garantir aspectos de cidadania – em especial, direito ao acesso às informações e à liberdade de expressão – e fomentar debates e articulações que visem a uma transformação na sociedade e que esse transformar seja em prol de todos os cidadãos. Afinal, cidadania se exerce desde a infância.

Referências

CGI. **TIC Kids online Brasil 2014**: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2015.

KAPLÚN, Mario. **Comunicación entre grupos**: el método del Cassette-Foro. Ottawa: CIID, 1984.

_____. **Hacia una comunicación participativa**: entrevista a Mário Kaplún. Quito: Aler, 1983.

TAPSCOTT, Dan. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

WILSON, Carolyn; et al. **Alfabetização Midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Tradução de Dermeval de Sena Aires Júnior. Brasília: Unesco, UFTM, 2013.

Emancipação como fundamento dos estudos sobre comunicação e educação[1]

MÁRCIA BARBOSA DA SILVA

Introdução

Na atualidade, vivemos uma reconfiguração social na qual as diferenças econômicas geram e alimentam o crescimento da intolerância, da discriminação contra a diversidade e o ataque às conquistas civis. Nesse embate, a mídia tem exercido um papel importante cheio de contradições e ambiguidades, atuando ao mesmo tempo como porta-voz de interesses hegemônicos e como instrumento de resistência.

Cresce, portanto, a necessidade de uma educação para/com/pelas mídias na perspectiva de expansão do humano do ser, ou seja, da ampliação da compreensão de si, do outro, dos fios que nos enredam, num movimento que é interno e externo ao mesmo tempo. Nesse contexto, convém recuperar, como conceito fundante da mídia-educação, a emancipação tomada aqui numa perspectiva freiriana.

1. Pensando a emancipação a partir das contribuições de Paulo Freire

A escolha de Paulo Freire para pensar a emancipação se deve à importante contribuição que suas ideias trouxeram para o estudo das mídias no contexto latino-americano.

1 Texto revisado e alterado do capítulo *Emancipação, educação e comunicação*, da Tese de doutorado: SILVA, M.B. O lugar do estudo das mídias, na formação de professores, numa perspectiva emancipatória. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

Paulo Freire não utiliza a expressão *emancipação* como conceito, embora o seu sentido perpasse toda a sua obra. Ao atribuir a Freire o termo "emancipação", nos referimos às suas ideias sobre libertação, autonomia, *ser mais* e superação da relação opressor-oprimido.

Preocupado com a humanização do homem e reconhecendo a desumanização como possibilidade histórica, Freire considera a humanização como vocação: a vocação do ser humano de *ser mais*. Ou seja, como seres inacabados os seres humanos podem, pelas condições históricas a que estão submetidos, virem a se desumanizar pela injustiça, opressão, violência. A desumanização não atinge somente o oprimido, ela ocorre também com o opressor, como "resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta o *ser menos*". (FREIRE, 2005, p. 32).

A emancipação é vista como um processo no qual não basta a tomada de consciência da situação de opressão e subalternidade; uma vez que "o seu conhecimento de si mesmos como oprimidos, [ainda] se encontra, contudo, prejudicado pela 'imersão' em que se acham da realidade opressora" (FREIRE, 2005, p. 35). É preciso coragem para a saída de um estado de subalternidade para um estado mais emancipado, essa coragem surge de um processo de conscientização que se dá na práxis e na aprendizagem libertadora.

Para Freire, a verdadeira educação não doa conteúdos. Educar implica uma relação de respeito ao conhecimento e ao fazer do outro, de abertura ao outro, de diálogo entre sujeitos, recusando a sujeição hierárquica. Por isso, é necessário reconhecer e valorizar o conhecimento do outro, assim como ter consciência do que se conhece, de onde veio e de como foi produzido o conhecimento que temos. Subestimar os conhecimentos oriundos de uma cultura popular é uma posição elitista.

A educação para a libertação prioriza a formação para além da informação, a comunicação para além dos comunicados. Para Freire, o homem se torna sujeito ao compreender seu lugar no mundo, essa experiência modifica a compreensão de si mesmo, contribuindo para alterar o seu olhar e a sua ação no seu entorno. Isso ocorre de maneira gradativa e por vezes de forma descontínua, mas, nesse processo, a comunicação e a educação têm um papel fundamental:

> [...] a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognosciva e comunicativa [...] a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas o encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1977, p. 67-69).

Para ele, o caminho da formação é o do conhecimento crítico que implica "tanto o domínio da técnica quanto à reflexão política em torno de /a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos técnicos" (FREIRE, 1994, p. 131). Lembramos aqui do caso das escolhas técnicas adotadas pela Kodak na fabricação dos filmes analógicos, privilegiando os ajustes de luminosidade e nitidez para a pele clara em detrimento de outros tons de pele como um exemplo de que a técnica não é neutra[2].

1.1 Dialogicidade como fundamento da comunicação e educação numa perspectiva emancipatória

Freire, ao chamar a atenção para o diálogo e ao conceber a educação como comunicação, dá voz ao educando. Na tradição da educação bancária[3], o aluno é o que escuta, recebe, adere, incorpora o conhecimento que é *narrado* pelo professor. Aprender é um verbo intransitivo. Isso se reflete inclusive no modo de nos expressarmos sobre o ofício do professor – *Dar* aulas. E na aula passar conteúdos, *transmitir* conhecimentos. Estabelece-se, desta forma, uma relação hierárquica entre educador e educando, depositário dos conhecimentos do educador.

Para Freire, é a palavra que se constitui como essência do diálogo fundamentado na reflexão e na ação. Quando a ação falta, caímos no verbalismo, se a reflexão se ausenta, então a palavra vira ativismo (LIMA apud MACHADO, 2009, p. 58). Nenhum dos dois casos favorece a emancipação.

Nesse sentido, as contribuições inspiradas em Freire trazem para a relação educação-comunicação um compromisso político de emancipação também em relação às concepções tradicionais de comunicação. Entendendo tanto educação quanto comunicação na perspectiva do diálogo, Freire considera a relação entre comunicação e educação como compartilhamento que gera o pensamento autêntico.

No caso das sociedades, nas quais a injustiça e a desigualdade imperam, é necessário conquistar o direito à palavra (interior e exterior/pública), para Freire "[...] o homem que 'tem voz' é um homem que é sujeito de suas próprias opções, um homem que projeta livremente o seu próprio destino". (LIMA apud MACHADO, 2009, p. 58).

As ideias de Freire alcançaram várias partes do mundo e tiveram especial repercussão na América Latina, em que a luta contra ditaduras trouxe o apoio de setores mais progressistas

2 Para saber mais consultar artigo de Lorna Roth disponível em http://revistazum.com.br/revista-zum-10/questao-de-pele/ Consultado em 29/08/2016.

3 O modelo tradicional de educação bancária não se encontra em estado puro, mas mesclado a práticas que ora caminham para a superação, ora para a cristalização do modelo.

da Igreja através da "Teologia da Libertação". A Igreja viu na comunicação a possibilidade de formação de lideranças apoiando projetos como o LCC – Leitura Crítica da Comunicação, cujo objetivo era proporcionar uma educação que libertasse a população da ignorância e a instrumentasse contra o domínio das injustiças sociais. Apesar de ter assumido, em alguns momentos, o viés ideológico de proteção contra os males da comunicação, esse projeto serviu para colocar a questão da comunicação nos foros populares.

Os estudos sobre comunicação e educação voltados às camadas populares na América Latina e incentivados pela Igreja atraíram diversos intelectuais, dentre os quais, destaca-se, por exemplo, Mário Kaplún, jornalista e educador argentino e radicado no Uruguai.

O modelo para a comunicação popular concebido por Kaplún também está baseado na participação ativa do sujeito, favorecendo uma tomada de consciência, na recuperação da autoestima, na capacidade criativa e dessa forma, "superar o sentimento aprendido de inferioridade"[4]. Adotando a premissa de que só o diálogo comunica, renuncia à concepção de comunicação baseada na transmissão. (MACHADO, 2009, p. 44).

Para ele, a adesão a uma determinada concepção de comunicação, "equivale a dizer em qual tipo de sociedade queremos viver." (KAPLÚN apud MACHADO, 2009, p. 46). Dessa forma, o entendimento da comunicação como transmissão se alinha a uma sociedade concebida a partir da dominação, enquanto que ter o diálogo como fundamento levaria a uma sociedade democrática. No diálogo, todo receptor é também um emissor e tem o direito de participar do processo de comunicação atuando nos dois papéis.

Um dos fundamentos da comunicação é o binômio emissão/recepção, e questionar este binômio nos faz refletir a respeito da alienação que este modelo gera. Acompanhando a história das teorias comunicacionais, percebemos que a comunicação, posta em termos de emissão e recepção, se refere a lugares sociais concebidos preponderantemente fixos e intransponíveis, não sendo, portanto, uma relação que prevê a emancipação, mas a conservação de uma concepção autoritária e desigual de sociedade, como apontou Kaplún.

Quem em última analise realiza a emissão? Quem faz parte do grupo da recepção? Nas discussões e nos estudos a respeito do papel das mídias na sociedade, não é difícil encontrar referências a tais mídias como sinônimo de emissão, sempre como portadoras dos interesses de uma determinada classe social. Assim, as mídias não são mais reconhecidas como produto de um trabalho coletivo. São consideradas como um ser em si. Elas se desprendem dos que a produzem e como que criam vida própria. Quem é o emissor na produção

4 Germano (2008; 2009) aponta que esse sentimento de inferiorização foi historicamente produzido pelas elites europeias como estratégia de dominação.

de uma novela, um programa de rádio, um filme? É o ator? Diretor? Cinegrafista? Editor? Técnico de som? Fotógrafo? Diagramador? Designer gráfico? Faxineiro? Motorista? Produtor? Quem é o "judeu do dia a dia" a que se refere Marx (1989) em *A questão judaica*, que dá vida ao projeto burguês no quotidiano? É esse "estranhamento", esse não reconhecimento da sua própria parcela na produção[5], que é fonte de alienação de profissionais, os quais atuam no segmento da produção midiática e dos destinatários desses produtos. É alienação no sentido de não reconhecimento da produção midiática como uma produção de pessoas com determinadas visões de mundo e de condições históricas de percepção e de ação. É a concepção das mídias como entidades com vida própria que faz com que haja uma divisão intransponível e mítica dos lugares sociais da emissão e da recepção.

Dessa forma, as mídias, vistas do lugar da emissão, são sempre referidas como um eles abstrato, sujeito indeterminado, *outro* ou *outros* que nos são estranhos, exteriores, que nos seduzem, ou nos oprimem, sempre um lugar onde não estou (e provavelmente nunca estarei). É uma oposição perene e, portanto, uma reificação dos lugares sociais da emissão e de recepção em relação de subordinação.

Por seu turno, a recepção também é mitificada como se fosse uma pessoa com identidade única é o lugar igualmente do outro. Mesmo, quando identificada como "massa" é um ser genérico, do qual também não compartilhamos, mas com o qual nos identificamos. Na maioria das vezes, não somos a massa, não somos manipulados como a massa, somos mais inteligentes que a massa, mas nos solidarizamos com a massa na tentativa de desocultação da manipulação, na revolta contra o consumismo, muito embora continuemos consumindo e nos informando e formando no consumo com e através dos meios de comunicação. Sendo assim, no discurso sobre a recepção aparece um *nós* separados dos *eles* – (massa) os *outros* que não têm discernimento a quem devemos ajudar, salvar até...

Pensar na comunicação mediada por mídias de maneira dialógica e emancipatória seria considerar as mídias como parte do mundo, como produção humana e histórica, comprometida com determinadas classes sociais, mas também como lugar de lutas, de projeção, criação e viabilização da circulação de elaborações simbólicas e do encontro de vozes de diferentes origens e intencionalidades.

Para que as relações comunicacionais mediadas por mídias (ou não) se tornem dialógicas, é necessário que os processos existentes de manipulação e ocultação possam ser desvelados, desnaturalizados. Nesse contexto, a educação para as mídias pode atuar no sentido da emancipação, quando propõem o conhecimento da linguagem, a possibilidade de expres-

5 Produção que é feita por pessoas, portanto, produção humana.

são, circulação e de escuta das diversas vozes explicitando questionamentos como forma de exercício crítico e de indicação de novos *possíveis* a serem explorados.

A discussão sobre a emancipação confronta a nós educadores que trabalhamos com mídias com um problema de tempo. Sendo processual, a emancipação nos confronta com um *quando* difícil de responder.

Se por um lado, ela assume características de um contínuo que recusa um ponto de viragem a partir do qual possa ser exercida plena, imediata e instantaneamente; por outro lado, parece haver um ponto a partir do qual já não é possível mais não reconhecer os fatores que levam a não emancipação. Por exemplo, uma mulher que seja espancada pelo marido, quando se liberta física e emocionalmente de seu algoz, cumpre uma etapa da sua emancipação, mas a não submissão em suas relações pessoais e a assunção de sua autoestima, a preservação da autonomia e da liberdade em outros relacionamentos afetivos é um caminho a ser percorrido (caráter processual) e, por vezes, repetidamente. É o que Freire chama de tomada de consciência e conscientização.

Isto se inscreve tanto no âmbito individual, como no coletivo em relação às práticas socioculturais de apoio à jornada das mulheres rumo à emancipação (existência de leis e instituições sociais de combate à violência doméstica, participar de um ambiente cultural, que valorize a mulher e repudie as formas de opressão e violência contra ela) e em relação ao impacto que suas ações causam no seu entorno (na forma como se relaciona com os outros, na educação dos filhos, na participação em organizações de apoio a mulheres que sofrem violência doméstica, etc.).

A emancipação traz para a educação midiática outra importante questão: a da relação teoria-prática. Pensada aqui como práxis, significando que teoria e prática devem andar sempre juntas em equilíbrio e em constante simbiose, de modo que uma alimente a outra, sem que haja qualquer hierarquia ou subordinação.

Assim, a perspectiva da emancipação coloca-nos um segundo problema: o *como*. Um *como* que equilibra teoria e prática, que vê na teoria uma ação, mas que não a considera em si suficiente como motor de transformação se não alimentar práticas. Imaginar faz parte da ação tanto quanto o mover-se, assim como o mover-se orientado, refletido tem mais possibilidades de alimentar a imaginação com novos *possíveis* (eventos, conexões, ações, compreensões, etc.).

Desse modo, as práticas mídias-educativas orientadas à emancipação devem ter em seu horizonte a noção de *como(s)* e *quando(s)* que se interpenetram. Por isso, é preciso ir além da leitura crítica, desenvolvendo produções midiáticas críticas. Faz sentido, portanto, ado-

tar uma perspectiva que leve em consideração às temáticas prementes da emancipação, uma *educação midiática do oprimido* que dê presença aos sujeitos ausentes, sem história, sem identidade ou com ambas negadas ou distorcidas, apagadas pela versão hegemônica. Uma *educação midiática da esperança* com igual poder transformador, que seja capaz de evidenciar potenciais emancipatórios invisíveis aos olhos não acostumados a vê-los, ou que nos desvie daqueles que querem cegar-nos a eles. Uma *educação midiática da indignação*, que seja radical na denúncia das injustiças, mas que seja tolerante e acolhedora com as diferenças e amorosa com as potencialidades emergentes. Uma *educação midiática da autonomia*, que celebre as práticas sociais transformadoras, dialógicas, participativas que encurte distâncias, que valorize as qualidades humanas como preconizadas por Paulo Freire.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERMANO, José Willington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Revista Educação em Questão**, v. 32, p. 79/3-112, 2008.

GERMANO, José Willington. **Violência epistêmica e injustiça cognitiva na América Latina**, Natal, 2009. Mimeo.

MACHADO, Eliany Salvatierra. **Pelos caminhos de Alice**: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no projeto EducomTV. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, 2009.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Tradução de Artur Mourão do texto original de 1843. Portugal: Lusofonia. 1989. 39 p. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ROTH, L. Questão de pele: os cartões Shirley e os padrões raciais que regem a indústria visual. **Revista de Fotografia ZUM**, [online], vol10, abril de 2016. Disponível em http://revistazum.com.br/revista-zum-10/questao-de-pele/ .Acesso em 20 de agosto de 2016.

SILVA, M.B. **O lugar do estudo das mídias, na formação de professores, numa perspectiva emancipatória**. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

A AUTORA

MÁRCIA BARBOSA DA SILVA - Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Membro da ALFAMED (*Red Interuniversitária EuroAmericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadania*), Coordenadora do LUME – Laboratório e Núcleo de Estudos em Mídia-Educação.

Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos

GABRIELA BORGES (UFJF)
MÁRCIA BARBOSA DA SILVA (UEPG)
MÔNICA FANTIN (UFSC)
VÂNIA QUINTÃO (UNB)
MARTHA PRATA-LINHARES (UFTM)
ADILSON CABRAL (UFF)

Este trabalho apresenta os conceitos teóricos e metodológicos da pesquisa comparativa "Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos" que está sendo realizada pelas universidades Federal de Juiz de Fora, Federal de Santa Catarina, Estadual de Ponta Grossa, de Brasília, Federal do Triângulo Mineiro e Federal Fluminense no âmbito das atividades da Rede Alfamed (Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação sobre Competências Mediáticas para a Cidadania) com financiamento do CNPQ e da Fapemig. Aprofunda num dos subprojetos, realizado pela UFJF.

Literacia midiática: conceituação do termo

No atual contexto de convergência de mídias e da sociedade em rede em que estamos imersos, a comunicação midiática audiovisual adquire relevância tanto em termos de consumo e práticas culturais quanto de produção por parte dos cidadãos, e a educação é desafiada a se comprometer com a formação de indivíduos autônomos, críticos e criativos dessa cultura audiovisual considerando suas várias perspectivas: ética, estética, política, tecnológica e econômica.

No entanto, apesar da presença massiva de múltiplas telas e de articulações que têm sido desenvolvidas entre educação e comunicação tanto a partir do campo da educação como

do campo da comunicação (BRAGA E CALAZANS, 2001), os cidadãos tiveram poucas experiências formativas no desenvolvimento de suas competências midiáticas audiovisuais, se consideramos a sua importância para o fomento de uma cidadania crítica e ativa.

Nessa direção, estudos internacionais apontam a necessidade do desenvolvimento de competências midiáticas para se alcançar a literacia midiática. Embora pouco usado no Brasil, o termo literacia é bastante conhecido em Portugal, estando ligado à capacidade de aquisição, compreensão e produção da linguagem. No âmbito da mídia, o conceito de literacia midiática (*media literacy*) envolve estágios e competências relacionadas ao contexto das novas literacias (ou das literacias emergentes). Esse conceito tem sido desenvolvido desde os anos 1980 no contexto europeu, impulsionado pelos estudos financiados pela Comissão Europeia.

A literacia midiática tem sido definida como a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder de imagens, sons e mensagens que confrontam o sujeito contemporâneo, assim como comunicar de forma competente através das mídias disponíveis. O objetivo da literacia midiática é aumentar o conhecimento sobre as diversas formas de mensagens midiáticas presentes na vida contemporânea e ajudar os cidadãos a compreenderem a forma como as mídias filtram percepções e crenças, formatam a cultura popular e influenciam as escolhas individuais. A literacia midiática deve habilitar os cidadãos para o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas a fim de que possam ser consumidores sensatos e produtores de informação.

O estudo sistematizado da literacia midiática tem início a partir de algumas iniciativas da UNESCO relacionadas com a educação para as mídias. A primeira delas foi a Declaração de Grünwald em 1982, em que foi criado o campo da mídia-educação e foi reconhecida a importância do impacto das mídias na educação e na formação. A seguir foi organizada a Conferência *New Directions in Media Education* em Toulose em 1990, a Conferência *Educating for the Media and the Digital Age* em 1999 em Viena, o Seminário *Youth Media Education* em Sevilha em 2002, a Declaração de Praga *Towards Information Literate Societies* (2003), a Proclamação de Alexandria *Information Literacy and Lifelong Learning* (2005), a Agenda de Paris *12 Recommendations on MIL* (2007), a *Declaração de Fez sobre MIL* (2011), a *Declaração de Moscou sobre MIL* (2012), o *Framework and Action Plan of the Global Alliance for Partnerships on MIL* (2013), a *Declaração de Paris MIL in the Digital Age* (2014) e as *Recomendações de Riga Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape* (2016).

A Comissão Europeia, desde 2000, no escopo da Agenda de Lisboa, tem financiado projetos e workshops sobre a literacia midiática no sentido de criar redes de trocas de conhecimentos e experiências e propor uma agenda comum de promoção da literacia midiática. Esta se tornou um objetivo estratégico e integrador para a Europa, no sentido em que é a chave para o acesso às tecnologias da informação e da comunicação e para o novo ambiente da comunicação digital.

Em 2005 foi lançado o *European Charter for Media Literacy*, uma iniciativa da sociedade civil com o objetivo de facilitar o consenso e a criação de uma rede europeia. Formada por várias instituições a partir de uma proposta do *UK Film Council* e do *British Film Institute*, enumera sete áreas de competências (ou usos) relacionadas com a literacia midiática: uso eficaz das tecnologias; acesso e escolha de conteúdos; compreensão dos processos de produção e seus contextos; análise crítica das técnicas e linguagens e das mensagens; uso criativo das mídias; identificação de conteúdos ofensivos; uso eficaz das mídias no exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades cívicas dos cidadãos.

Em 2007 o estudo *Current trends and approaches on media literacy in Europe* da Universidade Autónoma de Barcelona, impulsionou a atuação do *MILION (Media and Information Literacy Observatory),* que resume as competências relacionadas com a literacia midiática em quatro áreas: acesso, análise, avaliação e produção criativa. O acesso está relacionado tanto com o próprio acesso aos equipamentos quanto à capacidade de operá-los de forma a localizar e produzir conteúdos (BUCKINGHAM et al, 2005). A análise e a avaliação referem-se à capacidade de ler, compreender e avaliar os conteúdos midiáticos e de conhecer as condições e as possibilidades das mídias enquanto ferramentas. O conceito de avaliação está relacionado com a literacia crítica, isto é, a capacidade de avaliar criticamente e distinguir as mensagens recebidas das mídias. De fato, a literacia midiática tem um papel importante na cidadania ativa sendo a chave para o desenvolvimento pleno da liberdade de expressão e do direito à informação. E, portanto, tem um papel fundamental na democracia participativa e no diálogo intercultural.

Tanto os documentos da UNESCO quanto da Comissão Europeia enfatizam a produção criativa. Argumentam que a capacidade de criar e comunicar mensagens habilita as pessoas a se tornarem consumidores midiáticos mais ativos e informados. Além do que, o aspecto comunicativo da literacia midiática é considerado essencial para permitir que as pessoas façam um uso eficaz das mídias no exercício dos seus direitos democráticos e das suas responsabilidades cívicas.

Competência midiática: aporte metodológico

Aguaded (2010) define competência, de acordo com as Recomendações do Conselho Europeu de 2006, como uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para um determinado contexto, já o conceito de competência chave ou competência básica é entendido como um conjunto multifuncional e transferível de conhecimentos, destrezas e atitudes que todas as pessoas devem adquirir no processo de ensino obrigatório para a sua realização e desenvolvimento pessoal, inclusão na sociedade e acesso ao emprego.

Na atualidade, a competência em comunicação – fundamental para o exercício da cidadania – encontra-se imersa no ambiente digital. Portanto, os conhecimentos, habilidades e capacidades, aliados aos valores e atitudes, devem ser aprendidos e aplicados com ferramentas digitais. A competência midiática, como integrante da competência em comunicação, também deve atender a esses objetivos. Para que isso se efetive é preciso ter a capacidade de se desenvolver em distintas dimensões, destacando-se a comunicativa e a tecnológica. Frau-Miegs e Torrent (*apud* Aguaded, 2010), ressaltam que esta reflexão pode ser resumida nos seis «C» de competências básicas da educação para as mídias: compreensão, capacidade crítica, criatividade, consumo, cidadania e comunicação intercultural.

Em 2007, Ferrés (2007:102-3) apresentou o estudo *La competência em comunicación audiovisual* em que define as dimensões e os indicadores para se mensurar a competência midiática a partir de dois parâmetros: o pessoal (interação entre emotividade e racionalidade) e o operativo (interação entre a leitura crítica e a expressão criativa). As dimensões apontadas são as seguintes: linguagem, tecnologia, processos de produção e programação, ideologia e valores, recepção e audiência e estética; cujos indicadores são mensurados a partir dos âmbitos da análise crítica e da expressão criativa.

Contudo, este documento de Ferrés (2007) demandou atualizações conceituais a partir de outros estudos (The High Council for Media Education, 2008; Comissão Europeia, 2010). Em 2012 Ferrés e Piscitelli (2015) revisam os parâmetros e oferecem uma nova definição de competência midiática que articula a cultura participativa com o desenvolvimento da capacidade crítica. Tendo em conta os avanços comunicacionais, midiáticos e teóricos, a nova proposta incluiu a dimensão dos processos de interação em substituição à recepção e audiência, e dos processos de difusão substituindo a programação.

Como é possível perceber, diversas estratégias têm sido desenvolvidas no âmbito europeu para a promoção da literacia midiática. No contexto brasileiro, a discussão sobre o papel das mídias e a consequente necessidade de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento

da competência midiática não conta com o apoio de políticas públicas específicas como é o caso, por exemplo, das iniciativas adotadas no âmbito da União Europeia.

Mesmo participando de órgãos internacionais que incentivam a adoção de políticas de fomento à literacia midiática, como a UNESCO e a Aliança das Civilizações, as iniciativas políticas relacionadas aos estudos sobre literacia midiática ainda necessitam ser reconhecidas como uma área estratégica de investimento público. Isso pôde ser notado quando da realização da reunião da Aliança das Civilizações no Rio de Janeiro em 2010, na qual a literacia midiática não teve destaque. Já em 2013, na reunião de Viena, o relatório final da Aliança ressalta que "a mídia tem o potencial de construir consenso e resolver as diferenças através do diálogo. Assim, o fortalecimento da educação para as mídias pode ser uma ferramenta de paz, resolução de conflitos e promover sociedades plurais" (UNAOC, 2013:13).

Sendo assim, o eixo conceitual da competência audiovisual foi ampliado para midiática e nossa pesquisa origina-se nesta proposta metodológica de mensuração da competência midiática numa perspectiva comparada entre os cenários brasileiros e euroamericanos.

Diagnóstico da competência midiática

Num primeiro momento, o projeto está fazendo o levantamento dos dados para serem comparados posteriormente com os outros contextos socioculturais investigados. O objetivo da pesquisa é realizar um diagnóstico dos níveis de competência midiática de cinco grupos distintos: crianças de 9 a 12 anos, jovens de 14 a 16 anos, universitários de 19 a 21 anos, professores universitários e profissionais de comunicação. Este estudo está sendo realizado pelas seis universidades por meio de questionários online elaborados a partir das seis dimensões da competência midiática propostas por Ferrés e Piscitelli (2015). Estas estão articuladas tanto no nível da leitura crítica quanto da produção criativa, são elas: tecnologia (compreensão do funcionamento das ferramentas de comunicação para entender como as mensagens são criadas e utilizá-las para se comunicar), linguagem (conhecimento dos códigos, das diferentes estruturas narrativas, das categorias e dos gêneros que compõem os diversos produtos mediáticos), ideologia e valores (compreensão das intenções e dos interesses contidos nas mensagens midiáticas), processos de interação (habilidade de participar e interagir com os conteúdos midiáticos), processos de produção e difusão (conhecimento das rotinas e dos processos da produção e difusão midiática) e estética (reconhecimento da qualidade estética e avaliação da inovação e originalidade de produtos midiáticos.). Os dados levantados no Brasil estão sendo comparados com os outros países que compõem a Rede Alfamed.

A Universidade Federal de Juiz de Fora, além de coordenar a equipe nacional, desenvolve o subprojeto com cinco públicos específicos da cidade de Juiz de Fora: os alunos do ensino fundamental e médio, os alunos universitários, professores universitários e os profissionais de comunicação. Para isso, foram selecionadas quatro escolas de ensino fundamental e médio (duas públicas e duas privadas); dois cursos de Comunicação e/ou Jornalismo (UFJF e universidade privada) e uma amostra de 20 professores e 6 profissionais de comunicação.

No ensino fundamental e médio aplicamos os questionários para mensurar os níveis de competência midiática e desenvolvemos oficinas de audiovisual com o intuito de sensibilizar os alunos em relação às suas seis dimensões. Em relação aos profissionais de comunicação, avaliamos não apenas o nível de competência expressivo, tecnológico, dos processos de produção e programação e da dimensão estética, mas também das implicações ideológicas e éticas de suas mensagens e o conhecimento dos mecanismos de interação e socialização a partir de um grupo focal. No que se refere ao público universitário, avaliamos os níveis de competência por meio do questionário e promovemos a formação dos alunos a partir da responsabilidade social que está associada à competência midiática. Os professores também responderam ao questionário e foram avaliados os níveis de competência midiática.

Para concluir, é importante ressaltar que esta pesquisa pretende mapear as competências midiáticas dos públicos estudados a fim de propor, a partir dos resultados encontrados, ações de formação e promover o fomento do desenvolvimento de políticas públicas no Brasil que possam garantir o desenvolvimento da competência midiática, que se faz tão necessário neste começo do século XXI.

Referências bibliográficas

AGUADED, Jose Ignacio (coord). *La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital*, MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (MICINN). 2010. Espanha. Memoria Técnica.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo, Hacker, 2001.

BUCKINGHAM, David et all. *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Academic Research*. Londres, OFCOM, 2005.

FERRÉS, J. La competência en comunicación audiovisual. *Comunicar*, 2007, nº 29, págs. 100-107.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 2015, Vol. 9, n.1, págs.1-16.

UNAOC, *The Fifth Global United Nations Alliance of Civilizations Forum*, Vienna 27-28 February, 2013. Disponível em http://www.vienna5unaoc.org/fileadmin/user_upload/Reports/5th_UNAOC_Global_Forum_Final_Report.pdf.

Competências midiáticas como eixo de articulação pesquisa e educação midiática: contextualizando resultados e desafios

DRA. VÂNIA QUINTÃO CARNEIRO (UNB)

Introdução

Diante dos avanços tecnológicos com as repercussões na cultura, comunicação, economia, educação, vida cotidiana, em todo o mundo, é inegável que a dimensão tecnológica assuma posição relevante na sociedade contemporânea. Contudo, embora as técnicas ofereçam novas condições e possibilidades de desenvolvimento das pessoas e sociedades, não são em si determinantes das realizações dessas possibilidades, "nem das trevas nem da iluminação para o futuro humano." (LÉVY, 2009, p.17)

Embora haja abertura à participação cultural oferecida pelo contexto atual midiático, um problema recorrente apontado em estudos refere-se à constatação de que a garantia do acesso tecnológico frequente ao ambiente comunicativo não constitui condição suficiente para assegurar aos jovens usuários as competências e o acesso a recursos necessários ao exercício de plena participação como cidadãos, além de como consumidores. (LIVINGSTONE, 2004; JENKINS, 2009)

Isso demanda pensar uma educação que sob diversas denominações: educação midiática, alfabetização midiática, letramento midiático, literacia midiática, educomunicação, possa contribuir para uma formação necessária ao estabelecimento de uma perspectiva de interação sociocultural autônoma e consciente neste novo ambiente.

Daí, faz-se necessário ir além das questões terminológicas em direção à pesquisa sobre educação midiática, o que vem sendo revelado por estudos, tanto em relação aos níveis de competências, ao próprio processo, critérios propostos para auferi-los e contextos e fatores sociais e culturais envolvidos.

O projeto "Competências midiáticas em cenários brasileiros e euro-americanos" coordenado por Gabriela Borges (2015) é realizado pelas seis universidades brasileiras: Federal de Juiz de Fora, Universidade de Brasília, Federal de Santa Catarina, Estadual de Ponta Grossa, Federal do Triângulo Mineiro e Federal Fluminense. Encontra-se em fase de prorrogação da análise dos dados quantitativos.

Originou-se do projeto espanhol "La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: los profesionales de la comunicación, la universidad y la educación obligatoria", financiado pelo Estado Espanhol e desenvolvido de 2010 a 2012, sob a coordenação dos professores Joan Ferrés, Ignacio Aguaded e Agustín Matilha.

Esse projeto espanhol, por sua vez, iniciou-se com a elaboração da proposta de conceituação e dimensões e indicadores de competência em comunicação audiovisual (Ferrés, 2007) que agregou contribuições de dezenas de especialistas de diferentes contextos socioculturais, incluindo brasileiros, e continuou a atualização dessa proposta e os avanços numa perspectiva de colaboração.

No atual momento, preocupa-nos examinar condições e critérios para a comparação entre resultados nacionais e internacionais, de modo a possibilitar os avanços de nossas discussões e de ações educativas que os resultados podem suscitar.

Nos trabalhos sobre educação midiática tem sido recorrente a preocupação de autores com esclarecimentos sobre as terminologias e conceituações empregadas referentes ao tema, diferenças e aproximações com outras, o que se justifica pela variedade de interpretações e concepções, propostas, complexidade de conceitos, diferenças culturais, e diante da importância de delinear uma perspectiva internacional que nos possibilite a comparação de dados, considerando também a heterogeneidade cultural dos nossos contextos nacionais e a necessidade de pensar a educação midiática na escola.

Para tanto, selecionamos:

- Artigos relacionados à pesquisa principal desenvolvida de 2005 a 2010 e financiada pelo Conselho de Audiovisual da Catalunha (CAC) e o Ministério da Educação, na Espanha, objetivando avaliar o grau de competência midiática da cidadania (Ferrés & al., 2011). Foram aplicados 6.626 questionários, 31 entrevistas e 28 grupos de discussão em toda a Espanha.

A pesquisa iniciou-se com a elaboração do documento "A competência audiovisual" (FERRÉS 2006; 2007).

- Artigos relacionados aos três projetos coordenados I + D + i, financiados pelo Ministério de Ciência e Inovação e dirigidos pelos pesquisadores Joan Ferrés, Ignacio Aguaded e Agustín Matilla, de 2010 a 2012, que deram continuidade à primeira pesquisa.
- Complementarmente foram selecionados os estudos:"Níveis de literacia midiática" (PEREIRA, S., PINTO, M. & MOURA, P. 2015), que faz referência à proposta de competência em comunicação audiovisual (FERRÉS, 2008) e midiática (FERRÉS & PISCITELLI, 2012) entre outros estudos, e o relatório "Testing and Refining Criteria Media Literacy Levels in Europe" (DTI & EAVI (2011).

A seguir, a proposta de competência midiática e os itens que abordam questões destacadas em estudos e resultados de pesquisas.

2. Proposta de Competência Midiática articulada em dimensões e indicadores: flexibilidade, integração, atualização, emoção e razão/crítica, consciente e inconsciente, participação

O documento de Ferrés & Piscitelli (2012), "Competência midiática articulada em dimensões e indicadores", revisa parâmetros, oferece critérios para orientar uma educação midiática e detalha à proposta articulada de dimensões e indicadores genéricos e flexíveis que define nova competência midiática.

Esta proposta constitui uma atualização da primeira – Ferrés (2007), "Competência em comunicação audiovisual: dimensões e indicadores". Demonstra a flexibilidade necessária para ser atualizado no mundo da comunicação midiática em constante transformação. As dimensões e os indicadores genéricos e flexíveis preveem que podem ser adaptados a cada situação educativa específica em função das pessoas e do contexto com que se está trabalhando. Essa flexibilidade será necessária à aplicação do documento em geral, bem como de cada um dos indicadores em particular. O documento não é considerado pronto, acabado. Os trabalhos de pesquisa, as práticas em educação midiática suscitarão revisões e atualizações constantes.

Os autores incorporaram contribuições de dezenas de especialistas espanhóis e outros estrangeiros, na fase de ajuste do documento-base. Esta abertura do processo de elaboração à colaboração ocorrera com a primeira proposta, o que sinaliza aproximação com a cultura da participação.

Ambas as propostas definem competência como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas que dão origem aos indicadores. O conceito de competência é entendido como conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias a um determinado contexto. Distancia-o de sua origem empresarial, da interpretação de garantia de eficácia profissional e se aproxima do compromisso com o desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos, assim como seu compromisso social e cultural.

A proposta de competência midiática concentra-se em seis grandes dimensões: linguagem, tecnologia, processos de produção e programação, ideologia e valores, recepção e audiência, estética. As dimensões interagem e cada dimensão estrutura-se nos âmbitos da produção das próprias mensagens e da interação com as de outros.

No marco da cultura participativa cabe à educação midiática articular o espírito crítico e o estético, com a capacidade de expressão e o desenvolvimento da autonomia pessoal com os compromissos social e cultural. Pretende combinar a revolução tecnológica com a neurobiológica, considerando a importância das emoções e do inconsciente sobre os processos racionais e conscientes. A incorporação da dimensão emocional é fundamental devido à vulnerabilidade da razão – e do espírito crítico - às emoções. Propõe-se desenvolver esta educação com base na cultura participativa, articulando o espírito crítico e o estético com a capacidade expressiva e o desenvolvimento da autonomia pessoal com o compromisso social e cultural.

3.Integração e coexistência de várias terminologias

Nos trabalhos sobre educação midiática tem sido recorrente a preocupação de autores com esclarecimentos sobre terminologias e conceituações empregadas referentes ao tema, diferenças e aproximações com outras, o que se justifica pela variedade de interpretações e concepções, propostas, complexidade de conceitos, diferenças culturais e, diante da importância de delinear uma perspectiva internacional que nos possibilite a comparação de dados, pela heterogeneidade cultural dos nossos contextos nacionais e a necessidade de pensar a educação midiática na escola.

No panorama internacional, ante os problemas terminológicos decorrentes da diversidade idiomática do mundo multicultural, estudos sobre distintas concepções e enfoques predominantes no estudo dos meios na educação formal e na educação midiática afirmam a necessidade da convergência terminológica (PÉREZ-RODRÍGUEZ & DELGADO) e de posturas integradoras (GUTIÉRREZ & TYNER, K., 2012). Para esses últimos, novas alfabetizações po-

dem ser consideradas como diferentes dimensões complementares da alfabetização mais múltipla e global.

Há outra tendência que considera que se mantenham os termos como alfabetização e letramento devido aos entendimentos diferentes inerentes às diferenças culturais. Frau-Megs (2014) exemplifica a variação desses dois termos em função da cultura. O "letramento" é um processo que termina quando a pessoa é educada (modelo europeu continental), enquanto em outras é a educação que conduz a pessoa à alfabetização (modelo anglo-saxão)

No Brasil, eventos e publicações oficiais geralmente traduzem Media Literacy por alfabetização midiática. No documento da Unesco "Media and information Literay: curriculum for teachers", publicado em 2011, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, os tradutores optaram por alfabetização midiática. Magda Soares (1995) afirmou que a palavra letramento era uma tentativa de traduzir literacy, embora já tivéssemos a palavra alfabetismo, que tem o mesmo sentido. A palavra literacia, assim como letramento (palavra não dicionarizada no Brasil até 2001), refere-se à "condição de quem é letrado". Não cabe aqui abordar as discussões e entendimentos atuais destes termos

No que concerne ao termo competência audiovisual, considera-se que o termo competência midiática na proposta de Ferrés & Piscatelli o integra. No processo de elaboração dessa proposta, partiu-se da competência audiovisual e a atualizou levando em conta as alterações do cenário comunicativo, os avanços da neurociência, da tecnologia, a emergência da cultura da convergência midiática.

No nosso grupo de participantes da pesquisa, convivemos com diferentes terminologias. Na UnB optamos por utilizar Educação Midiática como a educação baseada nos critérios propostos no sentido mais próximo ao empregado por Ferrés (2007) e Ferrés & Piscitelli (2012)

4. Resultados quanto a níveis de competências midiáticas: em geral, são preocupantes; o da dimensão tecnologia é aceitável; o emocional é esquecido

4.1. Investigação sobre o grau de competências midiáticas de cidadãos espanhóis coordenada pelos professores Joan Ferrés, Ignacio Aguaded e Agustin García (2012), estruturada nas dimensões linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores e dimensão estética que compõem a proposta de competência midiática, revelou resultados preocupantes em relação à maioria das dimensões, à exce-

ção dos resultados referentes a questões ligadas à dimensão tecnológica. Apenas questões relacionadas à dimensão da tecnologia obtiveram resultados aceitáveis.

Foram detectadas carências na compreensão dos processos mentais que ocorrem na interação com telas, especialmente no que diz respeito aos mecanismos emocionais e inconscientes.

Quanto aos níveis de participação, os autores observaram crescimento, embora quantitativamente e qualitativamente aquém das possibilidades oferecidas pelo novo ambiente de comunicação.

Espera-se que estes resultados constituam desafio para as instituições de ensino quanto a comprometerem-se com a formação que potencialize a competência midiática da cidadania.

4.2. Investigação: "El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza" coordenada pelos professores Ignacio Aguaded, Joan Ferrés,M. R.Cruz Díaz, M. A. Pérez Rodríguez, J. Sánchez Carrero, Á. Delgado Ponce.

Trata de uma das investigações pioneiras estruturada na proposta de competência audiovisual (Ferrés, 2007) que viria a contribuir para elaborar a revisão da proposta, com início em 2007 e conclusão em 2011.

Os resultados da pesquisa mostram que entre os cidadãos da Andaluzia existem graves carências em relação aos graus de competência em comunicação audiovisual, entendida como a capacidade de interpretar criticamente as mensagens da mídia e de se expressar através da linguagem audiovisual com o mínimo de correção e criatividade.

As necessidades de formação afetam estética, linguagem, ideologia e valores, tecnologia, produção e programação e recepção do público.

A dimensão tecnológica obtém as melhores classificações, especialmente em aspectos relacionados aos conceitos e ao manuseio da tecnologia audiovisual.

Uma consequência da comprovação dessa falta de competência mínima de comunicação de andaluzes e conforme a recomendação do Parlamento Europeu (dezembro, 2008), deveria ser introduzida nos centros escolares andaluzes uma disciplina em educação midiática ou educação em comunicação audiovisual como havia sido implantada em outras comunidades.

Consideram que esta educação midiática deve abordar as seis dimensões precedentes.

Concretamente, a comunicação audiovisual tem que envolver a capacidade de interpretar mensagens audiovisuais de maneira reflexiva e crítica, assim como a de se expressar atra-

vés da linguagem audiovisual com o mínimo de correção e de criatividade. Requer incluir a dimensão *emocional* no desenvolvimento das competências audiovisuais. (p.103)

2.3. A Investigação –"Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español" foi desenvolvida pelos pesquisadores: Joan Ferrés:, M. J. Masanet Jordá, y C. Marta Lazo (2013).

Relevam as mudanças decorrentes dos avanços da neurociência em relação ao funcionamento do cérebro humano e pressupõem que o objetivo da Educação Midiática é aperfeiçoar a interação entre as pessoas e as telas - que caracterizam as sociedades multitelas. Questionam que as alterações têm-se centrado apenas nas transformações das telas e não para novos conhecimentos dos processos mentais das pessoas. Os autores analisam as carências no âmbito da Educação Midiática a partir de indicadores do campo da neurociência numa amostra de 445 documentos significativos.

Como resultados constatam carências quanto ao escasso trato das emoções, o desinteresse pelo entretenimento e a narração, a não importância dada ao inconsciente e ao espírito crítico. Destacam as tendências: Reduzir o espírito crítico ao cognitivo; Reduzir o pensamento crítico ao ideológico e ético; Reduzir o espírito crítico ao objetivo.

Argumentam que *uma* Educação Midiática limitada ao conhecimento é insuficiente quando se pretende educar cidadãos conscientes, independentes e comprometidos, porque para mudar atitudes não basta acumular conhecimentos. A falta de atenção às questões relacionadas à mente inconsciente pode dificultar o entendimento de como são socializadas as emoções ou como ideias e valores são transmitidos através das narrativas.

Recomendam os autores que como os resultados da pesquisa apontam a vulnerabilidade do receptor e a fragilidade do senso crítico, devemos incorporar a capacidade de autocrítica entre componentes da EM. Não se deve falar sobre a competência de mídia sem a capacidade de questionar as próprias convicções, sem lucidez para enfrentar limitações e contradições. A pessoa que interage com telas de informação, treinamento ou entretenimento deve saber também usá-las como espelho, como oportunidade para compreender a si em sua complexidade e contradições.

3.3 "La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación" coordenada pelos pesquisadores Rosa Garcia-Ruiz; Vicent Gozalvez Perez, Ignacio Aguaded Gomez (2014):

Parte do desafio para a comunidade educativa diante da disponibilidade do acesso pelos agentes educativos de recursos tecnológicos emergentes que podem contribuir para melhorar a aprendizagem, mas exigem desenvolvimento de habilidades ou competências básicas pelos alunos. Consideram que a competência midiática é chave para fomentar o

uso responsável, eficiente e democrático dos meios de comunicação social por parte dos cidadãos.

O projeto de pesquisa realizado na Espanha planejou vários instrumentos de avaliação da competência midiática de estudantes, professores e pais. Sua aplicação revelou ser este o momento importante para aproveitar os recursos midiáticos no sentido de melhorar o processo educativo.

Mostra que conviver rodeado pelos meios de comunicação e tecnologias não significa que somos competentes em seu uso.

Insistem na importância da inclusão de educomunicação no currículo escolar desde as primeiras idades. A competência midiática configura-se como chave para fomentar o uso responsável, eficiente e democrático dos recursos midiáticos pelos cidadãos.

Considerações finais

Os resultados revelados pelas três pesquisas no contexto espanhol quanto aos níveis de competência midiática são, em geral, preocupantes. Mostram nível baixo de competência midiática nos estudos relacionados à Espanha. A única dimensão recorrente que apresenta nível razoável, aceitável, é a tecnológica, ao contrário da emocional, raramente contemplada. Chama a atenção nos documentos de Educação Midiática a tendência ao reducionismo do espírito crítico ao cognitivo ou ao ideológico e ético ou ao objetivo, também não dando importância à emoção.

Evidenciaram a necessidade premente de implantar proposta educacional fundamentada na competência midiática de dimensões que busquem superar os riscos apontados nas pesquisas de reducionismo tecnológico ou cognitivo, abrindo-se às emoções e ao espírito crítico, articulando-os. Adaptá-la aos contextos socioculturais centrando-a nos sujeitos com suas vivências midiáticas e necessidades formativas de cidadãos desta sociedade em redes.

Situando essas pesquisas no contexto europeu, comparadas aos níveis obtidos por estudos como o de S. Pereira, M. Pinto & P. Moura (2015) em Portugal, resultado semelhante revela que, de modo geral, os níveis obtidos para a literacia midiática foram também muito baixos. Constatou-se que foi mais valorizada a dimensão cognitiva.

Na Europa, não parece haver homogeneidade quanto aos níveis de educação midiática. Há países que apresentam índices mais elevados – como os nórdicos, menos populosos e com os mais elevados níveis sociais e educacionais. (*DTI & EAVI* (2011).

Considerando o momento atual de análise estatística dos dados quantitativos, a difícil iniciação à elaboração dos níveis de competência, a previsão da etapa qualitativa a ser concretizada, a complexidade sociocultural dos grupos de sujeitos envolvidos:

Há que atentar para a dimensão dos fatores contextuais como precondição para desenvolver as competências midiáticas revelando fatores facilitadores ou impeditivos (DTI& EAVI,2011)

Há necessidade imperativa de observar tipos de metodologias a utilizar e avançar na concretização da etapa qualitativa. Pereira et al. (2015) sinalizam para a questão de os métodos qualitativos poderem, inclusive, dar atenção aos contextos e às relações que os sujeitos estabelecem com os meios, variáveis fundamentais para a compreensão das experiências midiáticas. A investigação deve dar-lhes a devida importância, sendo necessário atender aos processos, não só aos resultados.

Há o reconhecimento do quanto é problemático estabelecer padrões necessários para a estruturação de níveis "pela prescrição de conhecimentos esperados que definem" reafirma Pereira et al (2015,p.31) citando (Livingstone, 2008) e (DTI& EAVI,2011) a partir do estudo que realizaram.

Na nova etapa da nossa pesquisa importa atentar para estratégias de abordagem qualitativa para melhor contextualizar os níveis que obteremos dessa etapa quantitativa e os compararmos ao contexto europeu como um todo

Referências Bibliográficas

AGUADED, J. Ignacio et al.El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones / Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva, 2011.

BORGES, Gabriela (coord.); BARBOSA, Márcia; FANTIN, Monica, QUINTÃO, Vania, PRATA-LINHARES, Marta & CABRAL, Adilson. Competências midiáticas em cenários brasileiros e euro-americanos". Projeto de pesquisa. UFJF, UEPG,UFSC,UNB, UFTM, UFF (2015).

DANISH TECHNOLOGICAL INSTITUTE/DTI & EUROPEAN ASSOCIATION FOR VIEWERS INTERESTS/EAVI. Testing and Refinng Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, Final Report, 2011. Disponível em: http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/study_testing_and_refining_ml_levels_in_europe.pdf. Acesso 13 set.2016.

FRAU-MEIGS, Divina. Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação.Comunicação & Educação, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 61-73, sep. 2014. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/83358>. Acesso em: 27 set. 2016. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p61-73.

FERRÉS, J. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Comunicar, 15(29), 100-107, 2007. In http://www. revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17

FERRÉS, J., GARCÍA, A., AGUADED, J. I., FERNÁNDEZ, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011). Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España .Ministerio de Educación / Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Spain. In http://ntic.educacion.es/ w3/competencia_mediatica/creditos.htm

FERRÉS, J., AGUADED, J. I. & GARCÍA, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos [Spanish citizenship media competence: problems and challenges]. Icono 14, 10(3), 23-42. doi: http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.201

FERRÉS, J. & PISTICELLI, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators]. Comunicar, 19(38), 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.

FERRÉS PRATS, J.; MASANET JORDÁ, M. J. Y MARTA LAZO, C. (2013) Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. Historia y Comunicación Social. Vol. 18. Nº Especial Diciembre. Págs. 129-144.

GARCIA-RUIZ, Rosa; GOZALVEZ PEREZ, Vicent; AGUADED GOMEZ, J. Ignacio. La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. Cuad.inf., Santiago , n. 35, p. 15-27, 2014 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-367X2014000200001&lng=es&nrm=iso>. accedido en 05 oct. 2016. http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623.

GUTIÉRREZ, A. & TYNER, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples [Media Literacy in Multiple Contexts]. Comunicar, 19(38), 10-12. doi: 10.3916/C38-2012-02-00.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. 2.ed., São Paulo, Aleph, 2009

LÉVY, Pierre. Cibercultura. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999

LIVINGSTONE, Sonia. Media Literacy and the challenge of new infomation and communication Tecnhonologies. London: LSE Reasearch Online, 2004.

PEREIRA, S., PINTO, M. & MOURA, P., Níveis De Literacia Mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano. Braga, CESC- Universidade do Minho, 2015.

SOARES Magda. Alfabetização e letramento. Belo Horizonte, Contexto, 2013.

Educação para a Mídia: Diálogos a partir de um Porto Novo

CLAUDIA REGINA DA SILVA

Sou jornalista, professora do ensino fundamental, mestra em Educação e arteterapeuta, nomeada para a rede municipal de ensino de Porto Alegre há dezenove anos. Desde o início de minha formação tento abordar a mídia na escola e busco apoio e formação para tal. Exerço possibilidades dialógicas com perseverança. Sonho ver algum dia no cotidiano das escolas uma abordagem que permita a apropriação das mídias para gerar sentidos novos, que promova a leitura crítica da informação circulante e o exercício da autoria. Seria algo como define Pretto: Professores e estudantes, numa negociação permanente de linguagens e culturas, vão, assim, produzindo mais conhecimentos e mais culturas, relacionando o saber produzido naquele espaço específico com o que fora produzido historicamente. Desse modo, de mera consumidora de informações, a juventude passa à condição de intensa produtora de culturas e conhecimentos (2013, p.183). A formação de professores ainda está longe de corresponder às necessidades concretas de atendimento na escola pública, com todo o contexto de vulnerabilidade social e dificuldades de toda ordem. Estamos distantes de ver esta concepção tornar-se o centro da discussão na abordagem curricular, ou pelo menos de superar de vez a transmissão e mero consumo de informações, promovendo o diálogo e a produção de conhecimento valendo-nos da alfabetização midiática.

Em Porto Alegre, em termos de políticas públicas para a rede municipal nos últimos quinze anos destacam-se o Programa de Informática Educativa, que acolheu uma proposta de Educação para Mídia, na forma de oficinas de Leitura Crítica da Mídia para professores, no ano de 2001. Depois houve o Programa Gutemberg, que estimulava a produção de jornais escolares e a Informática Educativa deu lugar ao setor de Inclusão Digital, que abriga desde 2008 o Programa Além da Rede (estimula a produção em rádio digital e blogs atendendo de forma direta escolas que aderem à proposta). No mesmo ano a Prefeitura e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul deram início ao Programa de Alfabetização Audiovisual, que passou a atuar junto aos estudantes da rede pública de ensino e seus professores, tendo como objetivo a construção de um conjunto de ações que combinem o acesso, a reflexão e a produção audiovisual no âmbito educacional. Com apoio da Inclusão Digital e do Alem da Rede, em formação constante com o Programa de Alfabetização Audiovisual, tenho concretizado algumas ações significativas para estabelecer uma experiência de Educação para a Mídia, nos dois últimos anos. A presença da universidade como parceira (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação) confere amplitude ao projeto desenvolvido na escola, permitindo a avaliação das ações e dos resultados com pesquisadores da área de Comunicação Social, que qualificam a abordagem realizada. Minha contribuição ao debate que trata das propostas curriculares a partir da ótica da educação midiática e informacional é o relato dessa prática, que se constrói numa realidade pobre em muitos aspectos, com pouco acesso tecnológico, onde tateamos para explorar a linguagem, lendo e produzindo textos em formatos diversos com o estímulo à ampliação de repertório e à autoria dos alunos.

O cenário no qual se desenvolve o projeto é lugar onde pessoas e instituições estão inaugurando um espaço de convivência. As famílias que vieram morar no entorno da escola em moradias construídas para abrigá-las vêm da Vila Dique, onde pela necessidade de ampliação da pista do aeroporto da cidade não podiam mais permanecer. Receberam moradia, atendimento de serviços básicos através da instalação de um Posto de Saúde, da Escola, uma escola infantil e a construção de uma Unidade de Reciclagem, administrada por uma cooperativa de moradores. O novo bairro chamado de Porto Novo (embora moradores e mesmo a imprensa o tratem como Nova Dique) nasceu próximo a área onde ficam os galpões das escolas de samba e a pista de eventos do carnaval de Porto Alegre, o Sambódromo e também vizinho às empresas de transporte instaladas no Porto Seco. A adaptação das famílias na nova área de moradia exige a convivência com uma situação de expressiva violência, com mortes, tiroteios diários e períodos em que o toque de recolher exige ruas desertas. Uma das razões está nas disputas pelo controle do tráfico de drogas que mobiliza

as comunidades vizinhas e quer garantir que novos pontos não se estabeleçam com a chegada de concorrentes. Essa situação faz com que crianças e adolescentes tenham espaços de convivência e ludicidade restritos ao tempo da escola ou ao interior de suas casas, para fugir da vulnerabilidade das ruas.

A escola Porto Novo foi inaugurada em março de 2015 e durante o primeiro ano letivo atendeu alunos da Educação Infantil ao final do terceiro ciclo em tempo integral, cumprindo horário diário de 9 horas. No evento de inauguração, uma parceria com a Pixel Sete (escola de fotografia e filmagem) garantiu registro fotográfico no formato de retratos, que foram impressos e expostos por ocasião do primeiro sábado letivo, quando as famílias vieram conhecer o local. Essa galeria tornou-se permanente e foi a primeira ação do Projeto *OLHARES DE UM PORTO NOVO - Experimentando mídias na perspectiva da Carta da Terra: leitura crítica e produção de conteúdo*, com carga horária total de 240 horas. O projeto político pedagógico da escola está centrado nos princípios da Carta da Terra e a forma de abordá-lo no primeiro ano foi por projetos de caráter transdisciplinar, onde se inseriam as ações de educação para a mídia. Tais ações trabalharam com a sintaxe da mídia impressa e audiovisual, educação e sensibilização do olhar e capacitação para o uso de mídias diversas. Contamos com algumas parcerias, das quais se destacam da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o Projeto Memórias da Vila Dique (Faculdade de Educação) e o Núcleo de Comunicação Comunitária da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, com acompanhamento da jornalista e pesquisadora Débora Gallas.

Os encontros ocorriam na Biblioteca da escola. Nas turmas de primeiro ciclo, as atividades aconteceram no período da hora do conto, trabalhando com imagens em sequência lógica, leitura e produção de histórias, roteiro quadro a quadro (TV caixa de manivela e *flip board*) e audição de histórias gravadas. No segundo ciclo realizamos gravação de diálogos, criação de trilhas para sequências montadas, recepção de vídeos de ficção e documentários (questões ambientais; Carta da Terra). Diversas exposições foram instaladas na Biblioteca da escola ao longo do ano, com destaque para: Olhares sobre Porto Alegre, do fotógrafo Edison Gastaldo, Memórias da Vila Dique (Projeto UFRGS) e parte do acervo da artista plástica mineira Patrícia Krug, que realizou atividade de criação em pintura com turma do segundo ciclo. No segundo semestre fotografamos cenas e adaptamos o texto para criar um livro contando a história Maria Borralheira, da escritora Rosana Rios, que esteve na escola e recebeu a versão editada de presente. Nos anos finais as ações do projeto aconteceram nos horários de Complemento Pedagógico Integrativo: recepção de vídeos, filmes e peças em áudio de gêneros diversos, exploração de planos e apropriação de sintaxe visual,

criação e produção de cenários, sequência de cenas, *storyboard*, edição de entrevistas e notas. Mídia impressa: fotografia, cartazes e jornal.

Ao menos uma turma de cada ciclo assistiu à programação do Festival Escolar de Cinema realizado pela UFRGS e Prefeitura de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2015. No período da Feira do Livro da cidade realizamos com grupo do terceiro ciclo uma visita ao Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, onde contamos com a equipe do Projeto Educativo, que fez um roteiro especial numa segunda-feira, dia em que o Museu está fechado para o público. Como a escola adquiriu gravador digital no início do ano, entrevistas e falas importantes constituem uma memória do projeto em áudio. É o caso do Museu, dos escritores, orquestras, artistas e outras visitas que estiveram na escola a convite do Projeto Cultural, que se desenvolve de forma integrada com a produção de conteúdo. Não contávamos ainda com computadores disponíveis na escola, ainda assim montamos a pauta e os alunos do segundo e terceiro ciclos em horário de complemento pedagógico redigiram manualmente os textos do primeiro jornal da escola, que foi chamado de PORTINHO. Editei durante o verão e no retorno das aulas ele foi impresso na gráfica da UFRGS, concretizando a circulação de uma mídia com autoria dos alunos, mesmo que ainda não tenha sido totalmente produzida por eles.

A primeira edição do PORTINHO fala da inauguração da escola e faz um panorama das ações culturais que aconteceram no ano de 2015. Houve liberdade na negociação da pauta e as sugestões foram feitas por eles, sem interferência. A única matéria que foge ao tema dos eventos chamou atenção e comoveu bastante a comunidade escolar, trata da morte de um aluno de quinze anos, que foi alvejado numa tarde de sábado quando saía de um jogo de futebol. Tratar do assunto exigiu lidar com a tristeza dos adolescentes e também trouxe a oportunidade de refletir sobre a execução de jovens em todas as periferias das grandes cidades brasileiras. Ao visitar com alguns alunos o posto de saúde e a unidade de reciclagem para levar o jornal, encontramos a família que sofreu essa perda e o jornal foi recebido como um reconhecimento, uma forma de não deixar calada a dor. Uma trabalhadora na unidade de reciclagem disse que era analfabeta, não saberia ler o que estava escrito, mas ia guardar a foto do menino.

Em 2016 o atendimento da escola foi alterado. Tempo integral apenas para o primeiro ciclo. Para alunos do segundo e terceiro, 50 vagas em oficinas no turno inverso. Nessa nova realidade, o projeto se reformula e se mantém com a aprovação da Coordenação de Educação Integral da secretaria Municipal de Educação, com o nome de *Educação para a Mídia* (embora seja chamado pela equipe pedagógica de Alfabetização Audiovi-

sual, possivelmente em função do vínculo com o programa existente na Prefeitura). Com a mudança, solicitei e recebemos uma sala e foram constituídas duas tardes de trabalho com a rede B (turma de segundo ciclo, com alunos de 4º e 5º anos) e rede C (alunos do 6º, 7º e 8º anos). Tínhamos um espaço para trabalhar com as mídias, porém ele não estava equipado e não há verbas. No ano passado a escola adquiriu um gravador de áudio e um tripé. Uma doação do Banco Social de Computadores, da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS) nos beneficiou com oito computadores, que aguardam revisão e configuração para serem utilizados. Decidi trabalhar com aquilo que as pessoas costumam descartar.

Levei um equipamento com vinil e fita cassete e comecei a arrecadar discos de vinil. Logo a escola recebeu a doação de uma televisão (antiga, de tubo), resgatei um aparelho de vídeo V-HS e divulguei que estava aceitando doação de fitas. Depois veio um aparelho de DVD com caixas de som potentes e, ligando os cabos, assistimos V-HS com imagem e som de qualidade. Esse ambiente causa grande curiosidade nos alunos e leva naturalmente à exploração da evolução dos receptores e dispositivos. Gravamos vinhetas usando o gravador digital e colocando trilha para a voz no disco de vinil. Sem termos ainda acesso a recursos de edição, vamos explorando possibilidades. A segunda edição do jornal está em produção e ao menos terá os textos digitados nos computadores do laboratório de informática da escola. Para registros de imagem usamos celulares ou levo minha câmera pessoal ou tablet. Recebemos duas doações de câmera de vídeo: uma no formato VHS, que não funciona, outra MINI DV, que utiliza fitas para registro e não temos como converter na escola. Estamos no aguardo da Equipe de Inclusão Digital, da SMED, que se comprometeu com a adequação dos computadores que nos foram doados, para que se tornem editores de texto, áudio e vídeo, adequando assim tecnicamente a sala para o trabalho com as mídias. Além dos computadores, vamos precisar da capacitação para o uso das ferramentas em software livre.

As saídas pedagógicas no primeiro semestre foram momentos de entusiasmo e intensa aprendizagem, oportunidades para que crianças e adolescentes pudessem dialogar com adultos que são responsáveis pela produção de mídia circulante, ou que estudam e pesquisam o assunto. Passamos uma manhã na Televisão Educativa do Rio Grande do Sul (TVE), visitando estúdios, redação, pós-produção, produção do Programa Infantil Pandorga e rádio FM Cultura. Encontramos técnicos, jornalistas e pessoa do marketing muito dispostos a responder todas as perguntas e espantados pelo conhecimento prévio dos estudantes. Em outra ocasião visitamos a parceira de projeto, faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, onde fomos recebidos para uma conversa com a professora Ilza Girardi,

que coordena as ações do Núcleo de Comunicação Comunitária e visitamos os estúdios de rádio e televisão. Mais uma vez houve interação e aprendizado. Os alunos de todos os ciclos nesse ano também estiveram no Festival Escolar de Cinema realizado pelo Programa de Alfabetização Audiovisual e os alunos da rede B foram ao Festival Varilux de Cinema. Outra saída interessante foi a visita ao Museu Iberê Camargo, onde o pessoal do Programa Educativo explorou muito bem a fruição das obras de arte contribuindo para a proposta de educar o olhar.

A produção da segunda edição do jornal PORTINHO teve na escolha da pauta mais uma vez conteúdo das experiências proporcionadas pelo Projeto Cultural da escola (palestras e oficinas do mês da Leitura, Dia do Agito, Orquestra Villa-Lobos) e as saídas pedagógicas. O trabalho segue com a abordagem da evolução dos recursos tecnológicos e dispositivos midiáticos e roteiro e realização de *stop motion*. Por solicitação dos alunos, faremos outro livro fotografando cenas de um conto da escritora Susana Ventura.

No primeiro ano, o projeto na Escola Porto Novo foi uma intervenção transversal, atendendo a todos os níveis. Em 2016 tem o limite de dez horas semanais e deixou de atender o primeiro ciclo e a educação infantil, porém ganhou espaço e horários diferenciados, como oficina do turno inverso ao currículo regular. Amparada nas ações do Projeto Cultural e na experimentação de recursos analógicos, focada na sintaxe e nas diferentes linguagens, a proposta avança com resultados expressivos e entusiasmo dos alunos, principalmente da rede B (faixa etária dos 8 aos 12 anos). A ideia é nos aproximarmos da concepção ecológica de mídia-educação (Fantin, 2012, p.65), que significa fazer educação usando todas as mídias (fotografia, rádio, cinema, televisão, computador, internet, celular, *videogame*, redes sociais) e recuperando o lúdico, o simbólico, o corpo em movimento e o contato com a natureza.

Sobre as perspectivas da mídia-educação em nível nacional, Fantin afirma: Em países como o Brasil, onde ainda nem foi assegurada uma presença curricular da mídia-educação, vale perguntar: o que seria mais estratégico e significativo para consolidar o campo da mídia-educação na formação? Uma perspectiva de disciplina curricular autônoma (currículo disciplinar), uma perspectiva de currículo transversal (ou transdisciplinar), uma perspectiva de organização eventual e laboratorial ou uma perspectiva de educação integrada? (2012, p. 87) Esses formatos precisam ser discutidos e experimentados na educação fundamental e abordados na formação de professores. Estamos tateando e apostando no dialogo com a comunidade escolar, na base, no dialogo com as ações culturais, com a universidade e com os Programas que sustentam a Educação para a Mídia na rede municipal de ensino. É

a abordagem dialógica que garante ler e produzir sentidos na escola, fundamentalmente numa proposta de alfabetização midiática.

Referências bibliográficas:

PRETTO, Nelson de Luca. *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*. Salvador. EDUFBA, 2013.

FANTIN, Mônica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs). *Cultura Digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP, Papirus, 2012.

A Importância da Interculturalidade para a Melhoria do Cuidado em Saúde Frente à Alfabetização Midiática e Informacional

KÊNIA APARECIDA DIAS COSTA
ADRIANA DE CASTRO AMÉDÉE PÉRET
DENISE VIANNA AMADOR

Introdução

O trabalho apresenta ações educacionais desenvolvidas pelo Centro de Educação em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte[1] a partir da utilização dos recursos da educomunicação e da alfabetização midiática informacional como um meio para melhoria do cuidado em saúde. Esses recursos fazem parte de um processo inovador por permitirem a discussão e diálogo entre gestores, trabalhadores e usuários, valorizando a interculturalidade como prática para a abordagem da educação para o cuidado em saúde, ou seja, respeitando a realidade da comunidade, do território e do cidadão. As diferentes experiências definidas pelas várias realidades, associadas ao contexto cultural trazido pelos trabalhadores, contribui para o enriquecimento das práticas, visto que essas informações são compartilhadas e discutidas.

Deve-se destacar a relevância da educação para o desenvolvimento social que visa preparar sujeitos autônomos e críticos, capazes de enfrentar os diversos desafios da atualidade, como por exemplo, a preservação do meio ambiente, o respeito à biodiversidade e a defesa dos direitos humanos. Ainda cabe ressaltar a saúde como um direito humano assegurado e garantido pela Legislação Brasileira (Lei 8.080, 1990), e a qual está

1 O Centro de Educação em Saúde foi transformado em Gerência de Educação em Saúde em 30 janeiro de 2017, a partir da publicação do Decreto nº 16.565, no Diário Oficial do Município.

inserida nos oito objetivos para o Desenvolvimento do Milênio apresentados pela Organização das Nações Unidas/ONU, em setembro de 2000: melhorar a saúde da mãe e da criança, combater a AIDS e a malária e reduzir a mortalidade infantil (ODM Brasil, 2017).

Assim sendo, a Educação Permanente em Saúde, proposta educativa realizada nos contextos do trabalho, gera a reflexão e intervenção no trabalho em saúde, melhorando as competências dos trabalhadores para o cuidado com as pessoas (Cecim, Feria, 2017). Esse tipo de aprendizado como prática social permite a relação interculturalidade e saúde, criando uma interface de saberes entre os profissionais de saúde e pacientes, que é estimulada pela educomunicação (Soares, 2000).

Interculturalidade, educação permanente em saúde, educomunicação e alfabetização midiática e informacional

O processo intercultural favorece que os sujeitos de culturas e contextos diferentes desenvolvam um diálogo aberto para a escuta, enriquecendo as relações. Ele fortalece a valorização da identidade, o autocuidado, a autoestima, a diversidade e as diferenças, provocando nos sujeitos uma consciência da interdependência para o benefício e o desenvolvimento de todos.

A interculturalidade, como proposta de abordagem em saúde, reforça que não é possível exercer o cuidado em saúde desconectado dos aspectos biológicos, históricos, sociais, políticos, econômicos, religiosos, midiáticos e culturais. O processo intercultural alicerça que o cuidado em saúde deve ser embasado na interpretação dos diversos contextos e realidades.

Os princípios da Educação Permanente em Saúde são permeados pela interculturalidade, fortalecem os espaços educativos formais e informais valorizando o cuidado em saúde a partir da construção coletiva dos saberes. Dessa maneira, em prol da qualidade do atendimento à população, estabelece-se um envolvimento e uma integração de toda a equipe de saúde: médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas, educadores físicos, assistentes sociais, psicólogos, dentistas, farmacêuticos, terapeutas ocupacionais, agentes comunitários de saúde e de endemias – que deixam como colaboração sua bagagem cultural e experiências profissionais diversificadas, peculiares às suas áreas de atuação. Essas experiências diversificadas são fortemente influenciadas pela realidade local e, quando compartilhadas, geram uma troca de saberes que visa facilitar e enriquecer a prática profissional, de forma igualitária e plural. A incorporação da educomunicação e a alfabetização midiática e informacional nos processos educacionais reforça o desenvolvimento da educação permanente em saúde na formação em serviço; além de auxiliar na formação de sujeitos críticos (UNESCO, 2016). A educomunicação valoriza construções dialógicas e coletivas por meio de

ecossistemas comunicativos, conforme Soares (2015) "...é necessária a criação de 'ecossistemas comunicativos' nos espaços educativos, que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação". Assim, a alfabetização midiática e informacional promove o acesso igualitário às informações de forma livre, independente e plural.

Centro de Educação em Saúde, educomunicação e alfabetização midiática informacional

O Centro de Educação em Saúde/CES da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte/SMSA tem por objetivo planejar, organizar e implementar as ações de educação em saúde na Rede SMSA/SUS-BH, visando à melhoria das competências de seus trabalhadores e gestores, dos seus serviços e das relações destes para com a comunidade. Ele foi criado em 29 de Setembro de 2004, através do Decreto Municipal 11.825.

É no Centro de Educação em Saúde que são elaboradas e desenvolvidas as ações educacionais da e para a Rede SUS-BH, conforme as diretrizes estabelecidas pela Política de Educação Permanente em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte.

O CES também é o setor responsável, na SMSA, pelos processos das Residências em Saúde da própria Secretaria Municipal de Belo Horizonte e das Residências externas, das ações de Integração Ensino Serviço, do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde)/PET-GraduaSUS e do Programa Mais Médicos para o Brasil/âmbito municipal. Nesse sentido, ressalta-se que a Integração Ensino Serviço é responsável pela inserção na Rede SMSA/SUS-BH de mais de seis mil estudantes de graduação de 14 cursos na área da saúde, vindos de 17 instituições de ensino, que estão em atuação direta com os profissionais e usuários do sistema. Diante desses processos educacionais desenvolvidos no e pelo Centro de Educação em Saúde, identificou-se a necessidade de se ter um Núcleo de Educomunicação para ampliar a interação entre gestores, trabalhadores e comunidade; e valorizar a interculturalidade apresentada e trazida por cada um. Foram incorporados neste processo os preceitos da educomunicação e da alfabetização midiática informacional, enfatizando a mediação das tecnologias na educação e a gestão da comunicação nos espaços educativos.

O Núcleo de Educomunicação do Centro de Educação em Saúde do Centro de Educação em Saúde

O Núcleo de Educomunicação do Centro de Educação em Saúde/CES foi criado em 2011 com vistas a fortalecer as ações educacionais nos espaços da Rede SMSA/SUS-BH.

A criação desse núcleo foi construída por meio de importantes etapas que foram fundamentais para a sua viabilização, podendo destacar as discussões com as equipes e gerentes

do Centro de Educação e Saúde, da Gerência de Tecnologia e Informação em Saúde, da Comunicação Social/SMSA-BH e da Gerência de Edição Eletrônica da Prefeitura de Belo Horizonte. O planejamento e execução desse projeto envolvendo vários setores permitiram, além da validação do processo no âmbito da Secretaria, o compartilhamento dos saberes o que qualificou a inter-relação educação e comunicação.

Dentre as ações educacionais desenvolvidas pelo núcleo de Educomunicação pode-se evidenciar o minissite (http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=ces), hospedado no Portal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tendo como tônica que as tecnologias colaborativas auxiliam nas interações entre pessoas e seu ambiente, propiciando a troca de conhecimentos e diferentes aprendizagens. Esse instrumento midiático tem aproximado os diversos setores da instituição – trabalhadores, gestores, comunidade acadêmica; parceiros externos: instituições de ensino, hospitais escola e a comunidade.

O minissite disponibiliza o acesso às ações educacionais desenvolvidas pelo Centro de Educação em Saúde. Nele são hospedadas e disponibilizadas as atividades de educação permanente da SMSA/ PBH, presenciais e à distância; os processos para parceria entre as instituições de ensino, para a realização de pesquisas e para as residências em saúde inseridas na Rede SUS BH. O minissite apresenta também a opinião dos participantes dos processos por meio de publicação de reportagens. O acesso rápido a esse conhecimento permite a troca de saberes nos diversos espaços internos e externos à SMSA/PBH, auxiliando na qualificação das ações de saúde tanto no que tange às atividades de assistência quanto às gerenciais. Essa ação tem aberto novos caminhos para a interação entre a interculturalidade, educação permanente em saúde, educomunicação e alfabetização midiática frente à avalanche de conteúdos midiáticos produzidos e disponibilizados à população, tornando-os interlocutores do processo de gestão da comunicação em nossos espaços educativos. Esta ação do Núcleo de Educomunicação do Centro de Educação em Saúde tem resultado em uma aproximação e um aprimoramento do diálogo entre trabalhadores, gestores e comunidade trazendo impactos positivos para as ações educacionais e, consequentemente, a melhoria do cuidado em saúde.

BIBLIOGRAFIA

Cecim, R.B., Feria, A.A. Educação Permanente em Saúde. Recuperado de http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupersau.html

Decreto nº 16.565. (30, janeiro, 2017). Altera o Decreto nº 11.960/2005 e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Belo Horizonte. Recuperado de http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1174906

Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. (9, setembro,1990). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Recuperado a partir de http// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm

ODM Brasil: O Brasil e os ODM (2017). Recuperado de http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm

Portaria Conjunta SMSA SMARH nº 0001/2016 (28, janeiro, 2016). Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Permanente em Saúde. Diário Oficial do Município de Belo Horizonte Recuperado de http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1157172

Soares, I. O (2000). Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação, (19),12-24. Recuperado de http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656

Soares, I.O. (2015). Ecossistemas comunicativos. Recuperado de http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/28.pdf

UNESCO. (2016). Alfabetização midiática e informacional (AMI). Recuperado de http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy/

OS AUTORES

KÊNIA APARECIDA DIAS COSTA - Graduada em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Belo Horizonte/UNI-BH, bacharel em Jornalismo/2000. Pós-graduação em Comunicação e Saúde pela Escola de Saúde Pública de Minas Gerais. E-mail Keniaa.dias@pbh.gov.br

ADRIANA DE CASTRO AMÉDÉE PÉRET - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), mestrado em Odontologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). E-mail adriana.peret@pbh.gov.br

DENISE VIANNA AMADOR - Graduada em Enfermagem/PUC Minas. Especialista em Saúde Pública pela Universidade de Ribeirão Preto. Formação Pedagógica em Educação Profissional/Saúde - FIOCRUZ. Gerente do Centro de Educação em Saúde da SMSA - BH. Mestranda em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência – Faculdade UFMG.

C) EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO: ESTUDOS DE RECEPÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O status da audiência na sociedade midiatizada e suas implicações para a educomunicação

MARIANA FERREIRA LOPES

Introdução

Da inter-relação entre a Comunicação/Educação emerge um novo campo já reconhecido – e em construção – de intervenção social, a educomunicação. Constituindo-se enquanto lócus de interface de seus campos primitivos, a educomunicação se identifica por ações voltadas para a criação, planejamento e implementação de um conjunto de práticas que visam o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos em espaços educativos – sejam eles formais ou não-formais – e cuja função é potencializar o direito à comunicação dos membros que compõem as comunidades educativas. (SOARES, 2011).

Tal definição sustenta-se em dois importantes pilares das ações e reflexões em torno da educomunicação. O primeiro abarca o conceito de ecossistema comunicativo, "usado para designar as teias de relações das pessoas que convivem nos espaços onde esses conjuntos de ações são implantados" (SOARES, 2011, p. 37) e que se caracterizam por serem inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas. O segundo se dirige à ideia de gestão da comunicação e educação, cujo sentido acompanha a produção científica sobre o campo educomunicativo, uma vez que "a construção desse novo 'ecossistema' requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação". (IDEM, 2011, p.37).

Ainda que as experiências e reflexões sobre a relação Comunicação/Educação remontem, em um contexto mundial, à primeira metade do século XX, foi a partir de uma pesquisa realizada entre 1997 e 1999 pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE – USP), junto a especialistas de 12 diferentes países latino-americanos, que se confirmou a presença do campo educomunicativo. (SOARES, 2014, 2011). Tal investigação partiu, conforme explica o pesquisador brasileiro Ismar de Oliveira Soares (2011), da evidência acerca das transformações que vinham ocorrendo no campo das ciências, sobretudo nas ciências humanas, assinalando uma diluição dos limites que circunscrevem os diferentes saberes.

Esta fluidez das fronteiras entre os campos do saber tem possibilitado, segundo Maria Aparecida Baccega (2009), o intercâmbio de conhecimento uma vez que os pressupostos teóricos de uma única disciplina já não são capazes de analisar e esgotar o objeto como um todo. Tal convergência é o local onde se situa o campo educomunicação. A inter-relação entre as áreas de saber – comunicação e educação – consiste em uma arena permanente de luta pela hegemonia e atribuição de significados sociais, visando à formação cidadã dos sujeitos envolvidos. A autora sustenta que,

> O campo da Comunicação/Educação, cujo objetivo, consideramos, é o estudo do "lugar" da constituição dos sentidos sociais, resultado do embate escola-mídia, é multi e transdisciplinar: Economia, Política, Estética, História, Linguagens e outros saberes o compõem. Agora, são os vários saberes em conjunção, que vão olhar o campo. E não um saber de cada vez, como era a tradição. Cada um desses saberes dialoga com os outros, elaborando, desse modo, um aparato conceitual que coloca a comunicação - não apenas a midiática, embora esta modalidade seja a de maior alcance - e suas relações com a educação no centro das investigações e procura dar conta da complexidade desse diálogo. (BACCEGA, 2009, p.18).

É importante ater-se, conforme alerta Laan Mendes de Barros (2011), ao fato que trabalhar a dimensão pedagógica da comunicação não se limita a um uso instrumental dos meios de comunicação pelo educador. É preciso resgatar a figura do receptor a fim de que o processo comunicativo seja pensado no âmbito da recepção e da fruição. Assim,

> ao trazermos essa participação [do receptor] ao plano da fruição, ele também acaba criando, atribuindo novas significações, sentidos para

> as mensagens que está recebendo. A atenção se volta para a interação entre o receptor e a mensagem, onde efetivamente ocorre a produção dos sentidos (BARROS, 2011, p.13)

Para o desenvolvimento dos ecossistemas comunicativos em espaços educativos são apontadas seis áreas de intervenção, ou seja, "as ações mediantes as quais, ou a partir das quais, os sujeitos passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação". (SOARES, 2011, p.47). São elas: a expressão comunicativa através das artes, que trata do "[...] potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística na comunidade educativa" (IDEM, p.47); a mediação tecnológica nos espaços educativos, que se preocupa "[...] com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa [...]" (IDEM, p. 48); a pedagogia da comunicação que se sustenta no âmbito da educação formal e "mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação e dos agentes educativos [...]" (IDEM, p.48); a gestão da comunicação nos espaços educativos que se volta para o "planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção [...]" (IDEM, p.48); a reflexão epistemológica, dedicada à "[...] sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre comunicação e educação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática" (IDEM, p.48); e a educação para a comunicação, que "[...] tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível da interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo". (IDEM, p.47).

As pesquisas latino-americanas de recepção constituem, segundo Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2011), um importante repertório teórico à educomunicação, sobretudo na educação para os meios. A autora explica que, apesar de terem surgido nos anos 1980, os estudos de recepção e os programas de educação para a comunicação se desenvolveram de maneira independente em seu início. Em um primeiro momento, ambas se colocaram como espaços para a identificação e formação de receptores críticos a partir de uma leitura ideológica da comunicação. Com os estudos que abarcaram a teoria das mediações, o foco da educação para a comunicação se alterou.

Hoje, em um contexto de cultura midiatizada que potencializa o alargamento do papel de receptor, entendemos que este aporte teórico-metodológico dos estudos de recepção no campo educomunicativo passa por mudanças e seus caminhos ainda não estão totalmente delineados. Realizar uma contextualização deste cenário e problematizar os desafios tra-

zidos à educação para a comunicação com o novo status da audiência é o objetivo deste trabalho.

A midiatização e o processo de audienciação: novos caminhos na educação para a comunicação

O conceito de midiatização – ainda em construção – delineado por José Luiz Braga (2012) traz em seu cerne sua não circunscrição em torno da "ampliação ou predomínio da indústria cultural sobre a sociedade" (BRAGA, 2012, p. 35), bem como da penetração tecnológica, uma vez que, na visão do autor, "os processos comunicacionais associados não decorrem simplesmente da invenção tecnológica. É preciso um componente diretamente social no processo". (Idem, p. 36).

A midiatização deve ser entendida como um processo interacional de referência, que se debruça na "[...] na teoria de que a sociedade constrói a realidade social através de processos interacionais pelos quais os indivíduos e grupos e setores da sociedade se relacionam" (BRAGA, 2012, p.39). O autor se ampara em Fausto Neto (2008 *apud* BRAGA 2012, p.34-35) para afirmar que "a cultura midiática se converte na referência sobre a qual a estrutura sócio-técnica-discursiva se estabelece, produzindo zonas de afetação em vários níveis da organização e da dinâmica da própria sociedade".

Em consonância, Jesús Martin-Barbero trata de tais afetações em seu livro *A Comunicação na Educação* (2014) ao discorrer sobre as consequências trazidas pelo novo lugar da cultura na sociedade da informação, que ocorre "[...] quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para expressar-se, adensar-se e converter-se em estrutural". (MARTIN-BARBERO, 2014, p.79). Neste sentido, o autor complementa que a comunicação enquanto tessitura da cultura contemporânea introduz no cotidiano dos indivíduos "um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural e as formas de produção e distribuição de bens e serviços". (Idem, p.79).

Neste novo modo, uma das mudanças mais significativas sofridas pela sociedade se concentra nas condições do saber, cujo processo de descentralização imprime novos trajetos de circulação do conhecimento para além das instâncias tradicionais de produção/reprodução/legitimação. Passa-se da construção de um saber linear a partir da figura do professor e do livro, para outro, de caráter fragmentado e disperso, no qual os meios de comunicação, as novas tecnologias da comunicação e informação e, sobretudo, a comunicação em si passam a exercer um importante papel. A família e a escola, instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização e transmissão dos saberes, passam a ter sua

hegemonia rompida pela configuração deste ecossistema comunicativo que proporciona um tipo de aprendizagem contínua (MARTIN-BARBERO, 2014) e se constitui como espaço de educação informal na construção do conhecimento. Neste cenário, emerge a importância das ações e reflexões educomunicativas que ampliam e ressignificam a relação entre os sujeitos e a comunicação.

Ademais, a própria condição comunicacional recria este sujeito/receptor. Para compreender tais mudanças, parte-se do entendimento de audiência atribuído por Guillermo Orozco Gomez. Para o autor (2014, p.53), "ser audiência significou e significa interagir com a informação e com o mundo sempre mediados por telas, sejam estas grandes, pequenas, intermediárias, fixas ou portáteis, unidirecionais ou interativas". Marcadamente, "ser audiências e estar como audiências é o papel caraterístico e principalmente distintivo dos cidadãos desde a metade do século XX [...]" (IDEM,p.88). Diante dos meios de comunicação tradicionais, em sua dimensão analógica, a participação dos receptores é simbólica ou manifestada de maneira restrita nos processos de negociação e reinterpretação de significados. No contexto da midiatização, sobretudo nas possibilidades abertas pela cultura participativa e na interação com as múltiplas telas, tais ressignificações podem ser materializadas em novos conteúdos produzidos pelo receptor, que se encontra em um processo de audienciação.

Este pensamento converge com os estudos de José Luiz Braga (2012) sobre midiatização, quando o mesmo explora os conceitos de circulação e fluxo adiante enquanto modificações da ênfase dos estudos de comunicação, que antes entendiam a circulação como trânsito entre emissor e receptor com total correspondência entre o que era emitido e recebido, e que passaram a assumir a atividade do receptor no processo comunicativo. Assim, o conceito de circulação se amplia tanto no espaço onde se reconhecem a produção de sentido e também os desvios que se produzem pela apropriação dos significados. Este passo adiante se reflete na concepção das relações diretas entre a emissão e a recepção e nos encaminham à ideia de que a produção de sentido atribuída vai além do contato entre o receptor e o meio de comunicação, mas se caracteriza como o fluxo adiante que ocorre de variadas formas, dentre elas a retomada de sentidos para gerar outros produtos e a circulação que acontece nas redes sociais. (BRAGA, 2012).

Assim, as opções de participação no processo comunicativo são um dos indicadores que passam a caracterizar o papel do receptor na sociedade atual. As possibilidades de mobilidade e portabilidade de aparatos tecnológicos, que conectam os sujeitos aos diferentes conteúdos midiáticos, alteraram as formas de estar como audiência. Tal estado acaba mo-

dificando, segundo Orozco Gomez (2014), também as maneiras de *ser* audiência. Neste sentido, a questão da interatividade e da cultura participativa são eixos centrais que provocam tais mudanças, uma vez que, a partir delas, a audiência se converte em usuário, ou seja, aquele que exerce "sua reflexão e sua ação coordenadas para chegar a um fim a partir dos meios, através da transformação real, material e significativa do referente audiovisual". (IDEM, p.69).

Porém, Orozco Gomez alerta que as maneiras pelas quais os sujeitos são audiência não resultam automaticamente das potencialidades do estar como audiência em sua suposta condição de ubiquidade. Existem variáveis que tornam tal fenômeno ainda bastante complexo, como as diferenças culturais tendo em que vista que o acesso à comunicação não se dá de maneira igual em todo o mundo.

> Se há mudanças, nem sempre estas acontecem. A conectividade frequentemente se soma a inércias e a modelos tradicionais de reação que não desaparecem, de um lado; e por outro, as diferentes realidades, em cada região ou país, mostram ênfases diversas e situações com muitos resíduos do passado, aparentemente incompatíveis com aquelas outras de maior avanço, mas que identificamos germes portadores de futuro. Coexistência e não superposição do novo sobre o velho talvez seja o fenômeno central mas distintivo do que experimentamos atualmente em nossa condição de comunicantes. (OROZCO GOMEZ, 2014, p. 70).

À característica de que os novos modos de estar e ser audiência se acumulam, soma-se a questão de que o sujeito não nasce, mas se forma enquanto receptor e agora também como produtor. Esta assertiva reafirma a importância da educação para a comunicação na formação dos sujeitos/audiências/usuários, sobretudo em países ibero-americanos em que "a prática da interlocução, em grande medida, está condicionada pelo mercantil e por outros critérios alheios à comunicação e a outras circunstâncias culturais tradicionais [...]". (OROZCO GOMEZ, 2014, p.89).

A educomunicação ganha o desafio de contribuir para esta formação, uma vez que ela demanda agora o fortalecimento da participação dos usuários e não somente a ressignificação simbólica dos receptores. Este novo status da audiência parece possibilitar aos educomunicadores a realização de sua utopia de trabalhar tanto a percepção crítica das formas simbólicas difundidas pelos meios de comunicação, bem como a produção de uma

resposta social à mídia, conforme sustenta Orozco Gomez (2014), concretizando de fato um caminho para a democratização da comunicação.

Mas de que forma a educomunicação pode se encarregar de tal tarefa? Longe de buscar apontar um único caminho, tendo em vista a multiplicidade de experiências que podem ser vivenciadas no campo educomunicativo, dialoga-se com as provocações colocadas por Guillermo Orozco Gomez (2014) para buscar possíveis respostas. A primeira questão trata de reconhecer as limitações de participação dos sujeitos em sua interação com os meios de comunicação. Diante de um embate entre pessimistas e entusiastas das potencialidades da cultura participativa, é necessário que o educomunicador encare este cenário de maneira realista. Tal percepção contribui para que este agente social possa intervir visando tornar realidade as diferentes potencialidades que as tecnologias da comunicação e informação anunciam.

O segundo ponto abordado pelo autor consiste na diferenciação entre as interações de consumo e aquelas produtivas realizadas pelo receptor a fim de que se perceba em qual âmbito sua interação se realiza. Assim,

> uma vez diferenciado o consumo, é preciso desenvolver uma série de "destrezas" ou "competências" ou "saberes", para mover-se com propriedade nessa dimensão. Não se trata de abolir o consumo per si, mas somente de facilitar o usuário, dominadamente consumidor, aqueles elementos para melhor consumo, ou para um consumo seletivo e produtivo, e para ir situando-o no âmnbito da produção. (OROZCO GOMÉZ, 2014, p.91).

Tais competências podem, segundo o autor, ser de ordem informativa – como aquelas que buscam a formação em torno da capacidade de acessar, gerir, avaliar e criar informação –, bem como aquelas que abarcam os âmbitos econômico, político e cultural. A complementaridade sobre tais saberes tornará possível que a educomunicação se encaminhe rumo à concretização de uma cidadania comunicativa, ou seja, aquela que contempla uma interação ética e democrática entre os cidadãos e as mídias.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo apresentar o novo status que a audiência adquire em um contexto de cultura midiatizada e problematizar como a educomunicação, em sua área de intervenção social de educação para a comunicação, é desafiada por esta reconfi-

guração do sujeito/audiência/usuário. Para isso, buscou-se uma revisão de literatura com autores que discutem o processo de midiatização da sociedade e consequentemente a audienciação em torno, sobretudo, da cultura participativa.

Para além de concepções pessimistas ou extremamente entusiastas em torno da participação dos usuários em sua interação com as diversas telas, é preciso compreender quais são as mudanças que a cultura midiatizada, na qual todos estamos inseridos uma vez que a comunicação se coloca como aspecto estruturante da sociedade, traz ao papel do receptor. Cabem futuras reflexões que busquem identificar o que caracteriza as atuais audiências afim de que a educomunicação possa cumprir seu objetivo de formar para uma cidadania comunicativa e amplie as formas de acesso à comunicação. Pensar não apenas em uma agenda educomunicativa que problematize a ressignificação simbólica, mas também as competências para que haja produtores ativos, criativos e críticos é um dos desafios colocados às ações e reflexões sobre a relação entre Comunicação/Educação. Esta provocação, no entanto, deve abarcar outras nuances que existem nesta nova identidade de audiência que vem sendo formada.

Referências Bibliográficas

BACCEGA, M. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: _____; COSTA, M.C.C. **Gestão da Comunicação**: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulus, 2009, p. 13-26.

BARROS, L. M. Comunicação e Educação: Além de forma e conteúdo. In: **Revista Ação Midiática**: Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura. Curitiba: v.1, n.1, p. 1-17, 2011.

BRAGA, J. Circuito versus campos sociais. In: JANOTTI JUNIOR, J.; MATTOS, M.;JACKS, N. (orgs). **Mediação & Midiatização**. Salvador: EDUFBA; Brasília, Compós,2012, p. 31-52.

LOPES, M. V. de. Pesquisa de recepção e Educação para os Meios. In: CITELLI,A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-40.

MARTÍN- BARBERO, J. **A comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

OROZCO GOMEZ, G. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

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

_____. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, R. **Educomunicação**: Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 7-28.

A AUTORA

MARIANA FERREIRA LOPES - Doutoranda do programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Unesp). Docente dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Universidade Norte do Paraná (Unopar) e docente convidada do curso de especialização em Comunicação Popular e Comunitária da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: flopes.mariana@gmail.com

Observatórios de Mídia Enquanto Espaços de Cidadania

CRISTIANE PARENTE
MANUEL PINTO

Ao pesquisar em dicionários o significado e a etimologia da palavra Observar, identificamos que ela vem do latim *Observare*, Ob (Delante - esp. ou Sobre - port.) e Servare (Ter, Guardar, Conservar). Observar é, pois, ver, examinar com atenção, cuidado. No caso dos Observatórios de Mídia, podemos dizer que uma de suas funções seria olhar para a informação e para os meios de forma mais aprofundada. Um olhar que sonda, retém, avalia, lê as mensagens veiculadas cada vez em maior quantidade e em menor intervalo de tempo pela mídia.

Christofoletti (2008, p 90) também refere-se ao ato de olhar em profundidade quando fala das funções de um observatório relacionando esse ato de observar ao papel de jornalistas, consumidores de informação e críticos da mídia. Para o autor, é a partir do olhar do jornalista que o cidadão comum lê os meios de comunicação e interpreta o mundo a sua volta. Essa leitura, vista como "compreensão maior, preenchimento de sentidos rumo a uma consciência mais ampla e mais profunda do objeto" ainda não acontece, em geral, porque o cidadão não está preparado, não teve formação em "media literacy" para realizá-la, o que pode ser uma das funções dos observatórios. Especialmente porque os meios de comunicação são cada vez mais determinantes no modo como adquirimos, transmitimos e construímos informações e saberes sobre o mundo.

Para Pinto (2003, p.5), eles são "instâncias de enunciação, construção e significação dos eventos e situações que marcam o que em cada momento se passa no mundo". É importante, por isso, a partir de também de um olhar mais profundo, crítico, compreender as possibilidades que a mídia oferece de aproximar mundos e culturas.

A mídia não apenas registra os acontecimentos pelos quais as sociedades têm passado ao longo do tempo, como ela própria é responsável por boa parte desses acontecimentos, mudanças e evoluções, além de influenciar nossa percepção do mundo e alterar a relação que estabelecemos com os outros sujeitos, com a noção de tempo, do espaço e até com a forma como construímos nossa experiência no mundo.

Isso porque "a sociedade não apenas se deixa envolver pelos meios, como os reflete, adere ou descarta sua influência" (Christofoletti & Motta, 2008, p.1). Além disso, os meios "ajudam a construir nossa consciência da atualidade (...)" (Christofoletti, 2006, p.12).

Por isso, é importante o estudo da influência dos meios nos cidadãos e a análise do seu processo produtivo (da produção ao conteúdo e à recepção), visando tornar os consumidores mais ativos e críticos; perceber que ideologias carregam consigo, de que maneira podem influenciar (e são influenciados) o público, que responsabilidades eles possuem e se há políticas públicas de Educomunicação/Educação para a Mídia/Media Literacy que preparem os cidadãos desde pequenos para ter uma relação mais crítica e construtiva com os meios, afinal, se uma das maneiras das pessoas lerem o mundo é pelo filtro da mídia e se a leitura é um ato de compreensão maior, é preciso revisar sob que condições tal tradução é feita (Christofoletti, 2007, p.91).

Outra justificativa para essa aproximação crítica (mas não cética) dos meios é que se a imprensa, em geral é considerada o Quarto Poder, a "voz dos sem voz" (RAMONET, 2003) não seria lógico também que ela também fosse fiscalizada como poder que é? Quem fiscaliza a imprensa, os meios de comunicação quando eles já não conseguem prover os cidadãos de informações com qualidade, pluralidade e diversidade, capazes de os fazerem atuar com mais segurança no espaço público? Quem, a partir de leituras críticas de seus produtos pode discutir a qualidade dos meios e seus procedimentos, entendendo que é com informação de qualidade que os cidadãos podem conhecer e reivindicar seus direitos?

Apostamos nos observatórios de mídia!

Mídia e Cidadania

Silva (2002), por exemplo, ressalta que a relação mais tradicional entre imprensa e cidadania é justamente a de uma imprensa que fiscaliza como que por uma delegação da socieda-

de e que esse seria o primeiro momento do exercício da democracia participativa, quando esse poder de fiscalização dá visibilidade e transparência à "coisa pública", entendendo que visibilidade é uma condição para a democracia.

Os observatórios são exemplos de MARS (Meios para Assegurar a Responsabilidade Social da Mídia), segundo Bertrand (2002) e, para Christofoletti e Motta (2008), possuem pelo menos duas funções: fiscalizar os veículos e seus profissionais, e alfabetizar midiaticamente o público, já que, ao olhar de forma atenta e crítica para a mídia, apontam as falhas, os problemas éticos e, com isso, podem vir a melhorá-los, num exercício de autocrítica, avaliação e mudança dos meios, afinal, o seu produto, a informação, é algo essencial e estratégico na construção de sentido da realidade, na tomada de decisões, no conhecimento de nossos direitos e deveres.

Para Rizzotto (2011), a mídia tem se tornado mais representante dos poderes/sistemas econômico e político do que propriamente uma ferramenta de questionamento e defesa do cidadão. Além disso, ou até por causa disso, parte da mídia tem usado cada vez mais a espetacularização dos fatos e a simplificação das notícias para atrair mais audiência num contexto em que vale quem deu primeiro, e não quem deu melhor. Outra questão que impacta a qualidade e a credibilidade das mensagens transmitidas pelos meios diz respeito à alta concentração da propriedade dos meios de comunicação, especialmente na América Latina, fato ressaltado por Albornoz e Herschmann (2006).

A partir dessas e outras constatações, Ramonet (2003) sugere a criação de um "quinto poder": o *media criticism*, do qual os observatórios de mídia são um dos representantes. Esse quinto poder teria a função de monitorar e também denunciar os grandes conglomerados de comunicação.

Como exemplo positivo de MARS e, mais especificamente, de observatório de mídia, falaremos mais adiante da ANDI Comunicação e Direitos, uma organização não–governamental fundada em 1993, em Brasília e reconhecida mundialmente como um centro de referência em comunicação para os direitos e o desenvolvimento humano e social. Suas áreas de atuação são: Infância e Juventude, Inclusão e Sustentabilidade e Políticas de Comunicação e, sua missão, publicada em seu site: "Contribuir para uma cultura de promoção dos direitos humanos, dos direitos da infância e da juventude, da inclusão social e do desenvolvimento sustentável a partir de ações no âmbito do jornalismo." Para isso, atua com quatro ferramentas: mobilização, monitoramento, qualificação e reaplicabilidade."

Observatórios – Contexto, conceitos e características

A existência de observatórios como forma de participação cidadã é algo que tornou-se comum no mundo, especialmente a partir do final da década de 90, como forma da sociedade de cobrar direitos, garantias, monitorar leis, comportamentos, exigir equidade e participar da vida pública de maneira mais intensa em busca de uma democracia mais plena.

Os primeiros observatórios de mídia, porém, surgem ainda na década de 80, nos EUA. Segundo Christofoletti (2016), a ideia do media watching surgiu associada à ideia de uma comunicação mais democrática e somava-se ao ombudsman e ao media criticism no estímulo à reflexão por parte da sociedade e dos profissionais de comunicação sobre o fazer jornalístico e sua função.

Montúfar (2011) destaca que a ação realizada nos observatórios de mídia pode construir cidadania e fortalecer a liberdade de expressão e o direito à informação e à comunicação.

> "Los observatorios contribuyen a resaltar la importancia de la información de calidad para la democracia; la ampliación y democratización de la esfera pública; la participación ciudadana en la construcción de agendas públicas. Em suma, los observatorios fortalecen una ciudadania comunicativa". (MONTÚFAR, 2011, p.49)

Para Motta (2008) um dos fatores mais importantes para a atuação e manutenção da ética dos observatórios é justamente sua independência. Além disso, para a existência dos observatórios é preciso haver uma população que esteja insatisfeita com a atuação da mídia e a forma como ela veicula as notícias, exigindo mais qualidade, pluralidade, isenção. Essa população é formada por agentes sociais que podem ser, segundo Motta, desde ativistas sociais a jornalistas inconformados, professores, estudantes, etc que deixam de ser passivos e passam a agir para influenciar na melhoria dos conteúdos da mídia.

Braga (2006) fala dos observatórios como uma espécie de "sistema de interação social sobre a mídia" ou ainda como integrante da parte crítica do "sistema de resposta social", que pode incluir uma série de dispositivos como sites, publicações jornalísticas e académicas ou ainda cineclubes, só para citar alguns. Segundo Braga esse sistema de resposta social caracteriza-se por ser um terceiro sistema, além dos tradicionais sistemas de produção e recepção, estudados nos processos comunicacionais. Nele, a sociedade responde, reage, interage com os produtos da mídia, gerando ideias, interpretações, etc

Recorrendo a Herrera (2005), uma das maiores pesquisadoras do tema, chegamos a algumas características básicas do perfil dos observatórios latino-americanos: reconhecimento dos

meios e da comunicação para a democracia (porque não há democracia sem comunicação); insatisfação com a situação dos meios (falta de credibillidade e qualidade na informação, concentração da propriedade, pouca diversidade, censura e autocensura); a reivindicação de outra forma de entender a prática jornalística (ou uma nova maneira de entender a função dos meios de comunicação que seja mais pluralista, voltada à cidadania e a uma maior democracia dos meios, entendendo a comunicação como um direito humano).

Herrera (2005) também indentificou entre as características dos observatórios latinoamericanos uma constante e sistemática atividade de monitoramento; um caráter propositivo e uma finalidade mais prescritiva que descritiva (fazendo com que a crítica aos meios não seja destrutiva, mas construtiva e possa fazê-los melhorar); uma intencionalidade revisionista e reformista (ou seja, os observatórios não analisam por analisar, e sim para apontar algo que pode mudar ou denunciar o que não está de acordo com as leis ou os Direitos Humanos, por exemplo); diversidade e criatividade em suas atuações (que vão desde o monitoramenro dos meios à formações e procuções impressas, pesquisas, eventos, etc); convicção da importância de divulgar sua atividade; predileção pelo emprego de novas tecnologias (a internet, por exemplo, ajuda os observatórios a alcançar um público maior).

E, por fim, reivindicação de outro público consumidor de meios, que tenha um consumo mais crítico dos veículos de comunicação. Sendo assim, os observatórios reconhecem entre suas missões a de educar a população para um novo olhar e uma nova relação com a mídia, fazendo com que o usuário seja mais ativo, participativo, que não se conforme em ver os erros cometidos pelos meios, mas procure corrigi-los e lutar por uma mídia de qualidade, por informação de qualidade. Tudo isso seria mais fácil se desde a infância todos fossem educados a um consumo e a uma relação mais crítica com os meios, o que aconteceria com políticas públicas de educação para a mídia ou educomunicação.

Aqui vale destacar o que entendemos por Educomunicação, segundo Soares:

> “um conjunto de ações voltadas a criar e desenvolver ambiências favorecedoras do diálogo social, mediante um conjunto de ações em vários subcampos: a educação para a comunicação; a mediação tecnológica, a expressão comunicativa, a pedagogia da comunicação e a gestão de processos comunicativos” (2011, p.12).

A Educomunicação é composta por algumas áreas, segundo Soares (2011): educação para a comunicação, que inclui a leitura e recepção críticas dos meios de comunicação, compreensão de como funcionam, etc; a expressão comunicativa através das artes, que realça o potencial criativo e emancipador das distintas manifestações artísticas; a mediação tecno-

lógica na educação, referente à gestão do acesso e do uso democrático das tecnologias na comunidade educativa; a pedagogia da comunicação, que tem um olhar atento à didática e ao trabalho conjunto de projetos; a gestão da comunicação, com planejamento, avaliação do ecossistema comunicativo e análise das melhores intervenções para melhorar a comunicação, a convivência e o uso das tecnologias nos espaços, etc e, por fim, a reflexão epistemológica, com o estudo do próprio fenômeno e sistematização das experiências de inter-relação comunicação-educação.

Christofoletti e Herrera (2006) a partir das sistematizações feitas por outros autores e dos resultados de suas pesquisas afirmam que entre os observatórios latino-americanos as funções ou atividades mais comuns são:

> 1 – Revisar o conteúdo e a oferta dos meios;
>
> 2 – Elaborar estudos, informes e análises comparativas;
>
> 3 – Atender as queixas, críticas e comentários dos consumidores;
>
> 4 – Publicar ou difundir o conteúdo da sua atuação;
>
> 5 – Capacitar os jornalistas na elaboração de um jornalismo de qualidade;
>
> 6 – Capacitar a audiência no consumo crítico dos meios" (CHRISTOFOLETTI & HERRERA, 2006, p.154)

Observatórios, participação e cidadania

Acreditamos que faz sentido estabelecer uma ponte entre os observatórios de mídia e seu papel em relação à cidadania e a participação social, porque a Educomunicação tem como um de seus pressupostos a participação dos cidadãos. Da mesma forma, também ressaltamos o direito à comunicação e à informação de qualidade como direitos da cidadania - equivalentes ao direito à educação - especialmente numa época em que, apesar das múltiplas possibilidades de acesso à informação e das diferentes fontes, ainda vivemos uma grande exclusão digital e uma forte concentração dos meios na mão de poucas empresas.

A cidadania está ligada à prática de reivindicação e apropriação de espaços e de direitos, segundo Manzini-Covre (2001) e o conhecimento desses direitos deve ser cada vez mais socializado entre a população. O papel dos observatórios de mídia, nesse caso, pode ser fundamental no que diz respeito não só à democratização da informação, mas a uma formação de sujeitos que possam compreender e lidar melhor com os meios de comunicação e suas mensagens; sujeitos autônomos, críticos que possam ter uma inserção mais transformadora na sociedade.

Para Demo (1993), a cidadania está ligada à educação e, segundo o autor, a maior virtude da educação está em ser instrumento de participação política. Isso reforça a importância dos observatórios enquanto vigilantes dos meios de comunicação e sua relação com a informação e a democracia, assim como sua missão de educar midiaticamente a população. Isso ocorre a partir da participação!

Para que o processo de cidadania aconteça é preciso, pois, um exercício de mão dupla: a população pressiona a imprensa e os meios por mais informação e programação de qualidade e os observatórios podem ser instrumentos para essa reivindicação; assim como é necessária uma imprensa livre para o desenvolvimento da cidadania e os observatórios têm papel fundamental como fiscais de uma imprensa livre de amarras políticas, económicas e de monopólios ou oligopólios que possam esvaziar a diversidade de opiniões, a pluralidade de fontes.

A comunicação pode ser vista como um dos espaços onde a democracia pode ser ampliada, materializada, já que a mídia – por exemplo - é um instrumento central na vida político-sócio-cultural e econômica de uma sociedade, na difusão de informações a partir das quais decisões podem ser tomadas e cidadãos podem interagir.

Os meios de comunicação possuem uma centralidade para os sujeitos de uma sociedade na busca de seus direitos, nas suas atividades enquanto cidadãos, na busca do funcionamento de uma sociedade democrática. E se antigamente era na Ágora que os cidadãos discutiam e faziam política, essa praça pública foi, de certa forma, substituída pelos meios de comunicação. Daí a importância de garantir espaços para a diversidade, para o contraditório, para a circulação de diferentes discursos.

Participação, para Demo (1993) é uma maneira de intervir na realidade que precisa passar pela autocrítica e pelo diálogo. Bordenave (1994) afirma que a participação pode gerar um processo de desenvolvimento da consciência crítica tendo como resultado a transformação de pessoas passivas em ativas e críticas. Isso tudo tem resultados mais positivos e a qualidade da participação é maior quando os cidadãos aprendem a conhecer a sua realidade, participando a partir de vivências, porque “só se aprende a participar, participando” (Bordenave, 1994, p.73).

E sem informação e diálogo não pode haver participação, por isso defendemos a existências dos observatórios como instrumentos de cidadania. Porque é preciso ter acesso a informações de qualidade e aos canais de reivindicação e consulta para que as pessoas possam tomar decisões e ter uma participação efetiva na construção de uma democracia.

Mais uma vez, vimos aqui o papel dos observatórios na garantia do acesso à informação de qualidade e na formação de um público que pode vir a transformar-se em sujeito da sua história a partir do apropriação dos meios e de uma relação mais horizontal com os mesmos, uma relação que garanta um espaço e uma fala democrática.

Cabe aos observatórios relembrar o papel dos media e honrar o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela ONU em 1948:

> "Todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser incomodado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, as informações e as ideias, por qualquer tipo de meio de expressão."

ANDI - Comunicação e Direitos – Um exemplo a ser seguido

Poderíamos falar de vários exemplos e boas práticas de observatórios de mídia, monitoramento e/ou educação para a mídia, mas elegemos a ANDI Comunicação e Direitos pelo fato da organização reunir as principais características elencadas acima por Herrera (2005), como ter um caráter propositivo, atividade sistemática de monitoramento, finalidade mais prescritiva que descritiva, uma intenção revisionista, etc mostrando que é possível não apenas dialogar com os jornalistas, mas possibilitar-lhes formações a partir dos resultados do monitoramento e das análises de cada tema pesquisado pela organização.

Além do diálogo aberto com os jornalistas, a organização já conseguiu respostas positivas em muitos veículos de comunicação monitorados por ela dependendo do tema elegido para trabalhar, com a ampliação do número de matérias sobre esse tema, melhoria na forma como ele era tratado a partir de novos olhares para fontes, legislação, pluralidade e diversidade de opiniões, contextualização, uso de termos corretos e, por fim, matérias com mais qualidade, como é o caso notório da Educação, assunto que teve um crescimento vertiginoso nas páginas dos 45 maiores veículos impressos do Brasil após o início do monitoramento da ANDI. Os resultados podem ser vistos em publicações da própria organização.

Isso tudo acaba por chegar ao público leitor, gerando (re)leituras da mídia e processos de educação, mesmo que indiretamente, mas de forma dialógica, já que envolve os profissionais desde a apuração e produção da matéria (a ANDI recebe demandas de jornalistas em busca de fontes e orientações) até sua escrita, edição, difusão e recepção, entendendo aqui que a recepção não é o último estágio no processo da comunicação, como ressalta

Braga (2006) com seu "sistema de resposta social" e o destaque que dá ao papel ativo da sociedade e sua interferência nos processos midiáticos.

Para sermos mais objetivos vamos dar um exemplo real de um trabalho que a ANDI realizou e que é similar ao que vem fazendo há mais de 20 anos, contribuindo para a qualificação do debate sobre educação e direitos de crianças e adolescentes no Brasil, entre outros assuntos. Trabalho esse que foi citado por Bertrand (2007), como um exemplo de MARS em seu livro "MAS - Media Accountability Systems", publicado pela OSCE (Disponível em: http://www.osce.org/serbia/24858). Note-se aqui que existe tanto a forma MAS como MARS, dependendo da tradução, mas referindo-se ao mesmo conceito.

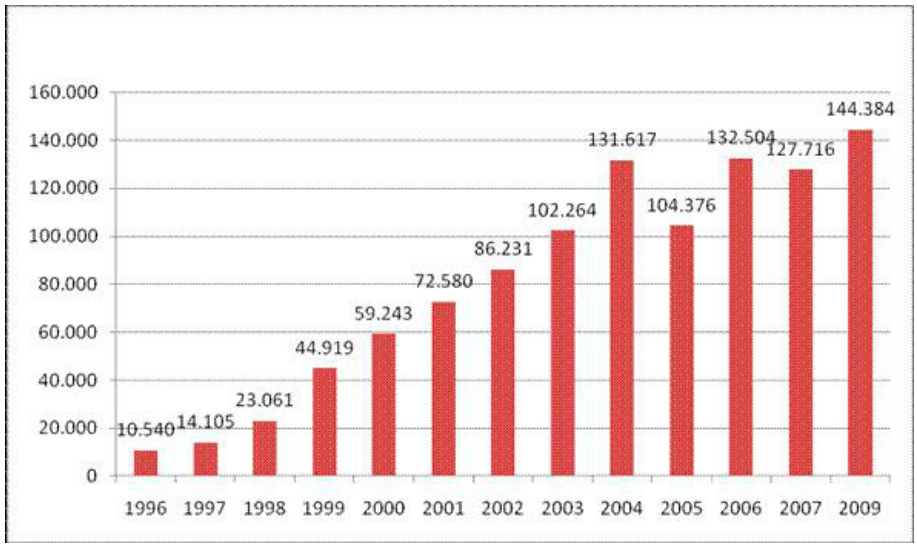
No caso da mobilização das redações e dos proprietários de meios de comunicação, a ANDI realiza visitas e sistematicamente envia sugestões de pautas que ajudam a diversificar/qualificar a abordagem cotidiana, além de criar prêmios jornalísticos vinculados ao tema. Em relação à capacitação dos jornalistas para cobrir temas como educação e infância, a ANDI oferece formações gratuitas, com possibilidade de ser a distância e edita/publica guias e manuais especialmente voltados a jornalistas e sobre determinados temas.

Importante destacar que o trabalho de monitoramento de mídia não tem como objetivo apenas ver o que não corre bem, mas identificar boas práticas, avanços e retrocessos nas coberturas e fazer uma devolutiva desse processo aos jornalistas. Seja em forma de relatórios, lançamentos de pesquisa e guias, seja em formações, estabelecendo um diálogo com os profissionais e fornecendo-os dados concretos com os quais podem trabalhar e melhorar suas performances. Importante frisar que este processo é contínuo, por causa da rotatividade que existe nas redações e da necessidade de atualizar conceitos, legislação, fontes e práticas.

As pesquisas realizadas pela ANDI podem ter três resultados, segundo Veet Vivarta, ex-diretor da ong, em apresentação dirigida a parceiros do Unicef, em 2011: "Diagnóstico pragmático", com análises acadêmicas mais precisas, respondendo à lógica de operação das redações; "Diagnóstico isento", pautado por uma abordagem de direitos e reconhecendo os limites e os méritos da cobertura e a Corresponsabilização na construção da notícia, quando são identificadas falhas ou mesmo avanços tanto por parte dos jornalistas quanto por parte das fontes, que também chegam receber orientação da ANDI em relação a como construir uma ponte com os jornalistas e perceber melhor suas demandas e ajudar a qualificar as matérias.

Ao longo dos anos em que a ANDI começou a fazer monitoramento e análise, vários temas já foram pesquisados, sendo a Infância e a Educação dois dos mais importantes e recorrentes. Abaixo um gráfico mostra a ampliação no número de notícias sobre o universo da Infância e Adolescência entre 1996 e 2009 (sendo que em 2008, a pesquisa Infância na Mídia não foi realizada) em 45 jornais diários.

Número de notícias sobre o universo da Infância e Adolescência: 45 jornais diários – 1996-2009*



*Fonte: VIVARTA, 2011, p.24

Sobre os temas das pesquisas realizadas pela ANDI e quantos por cento dos textos enquadravam as políticas públicas em suas fontes, segue o gráfico abaixo, que revela também a importância dos observatórios atentarem para o fato de que não basta criticar as notícias sem contextualizá-las e cobrar de quem de direito deve dar respostas à sociedade. Daí a relevância que a ANDI sempre deu em seus monitoramentos a perceber se as matérias ouviam/citavam fontes relacionadas a políticas públicas, legislação, representantes do poder púbico, etc para que assim, o leitor das mesmas também percebesse a responsabilidade daquele governo e dele, enquanto cidadão, de cobrar seus direitos.

Vale a pena destacar a grande diferença entre que existe entre o tema Violência, com apenas 4,8% dos textos fazendo referência a alguma política pública e o tema Educação, com 66%. Não seria uma generalização se entendêssemos que desde a sua criação o tema Educação e monitorado pela ANDI e, portanto, dez anos depois os maiores jornais revelem nesse resultado o trabalho feita pela ong.

Quadro 1: As politicas estão em pauta? Porcentagem de textos que fazem referência a políticas públicas em algumas das pesquisas realizadas pela ANDI

Posição	Pesquisa (*)	Período	Textos enquadrados como Políticas Públicas
1	Educação	2004	66,0%
2	Transgênicos	2004	63,9%
3	Educação Infantil	2000	58,0%
4	Direitos Humanos	2004	54,1%
5	Desenvolvimento Humano e Social	2001/2002	52,2%
6	Saúde da Criança	2002	47,0%
7	Trabalho Infantil	2002	40,2%
8	Conselhos	2003	36,0%
9	P. Públicas de Comunicação	2003/2005	32,7%
10	Saúde do Adolescente	2001	30,0%
11	Tabaco e Álcool	2001	28,9%
12	Deficiência	2002	26,3%
13	Drogas	2002/2003	26,2%
14	Mudanças Climáticas	2007	24,2%
15	Tecnologias Sociais	2004	21,0%
16	Exploração & Abuso Sexual	2000/2001	9,9%
17	Violência	2000/2001	4,8%
	Média	-	**36,55%**

Fonte: VIVARTA, 2011, p.28

O que para nos parece relevante neste paper é chamar atenção não apenas para a importância dos observatórios enquanto instrumentos de cidadania e participação, mas especialmente para os processos que eles podem vir a desencadear a partir de um olhar não apenas crítico, mas construtivo para a mídia. Um olhar que não apenas aponte o errado, mas supere o ímpeto da denúncia e busque soluções, aponte caminhos, rumos, compartilhe boas práticas, amplie o diálogo com os jornalistas e possa dar vazão a uma polifonia de vozes, cores e culturas dos cidadãos, com suas histórias, bandeiras e lugares que a mídia nem sempre consegue alcançar.

> "O direito à cidade, a um lugar (...) é também o direito a dizê-lo, a comunicá-lo, é um direito à comunicação e a espaços de comunicação/representação, que deve ser garantido às populações, como forma de expressão, de criatividade, de reflexão, criticidade, rompimento com a hegemonia dos meios e discursos e possibilidade de uma formação para a cidadania." (PARENTE, 2012, p.130)

Referência bibliográfica

ALLBORNOZ, Luis, HERSCHMANN, Micael. **Os observatórios ibero-americanos de informação, comunicação e cultura**: balanço de uma breve trajetória. Revista E-compós, v. 20, 2006.

BERTRAND, Claude-Jean. A Deontologia dos Media. Colecção Comunicação. Coimbra: Minerva Coimbra, 2002.

BRAGA, J. L. A sociedade enfrenta sua mídia: dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é Participação. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. A crítica do jornalismo catalisa o debate público. Edição Nº 904 (24/05/2016) do Observatório da Imprensa. Disponível em: http://observatoriodaimprensa.com.br/observatorio-da-imprensa-20-anos/critica-do-jornalismo-catalisa-o-debate-publico/

_____, Rogério. Correlación entre la ética y la crítica a los médios IN Revista de Comunicación, Vol. 5, 2006.

_____. Nos intestinos da mídia: a prática dos observadores na internet. São Paulo: USP, 2005.

_____, Rogério & HERRERA, Susana. Revista Em Questão. Porto Alegre, Vol. 12, Nº1, p.149 a 169, Jan/Jun 2006 http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/8/2 (Acesso em Abril de 2016)

_____, Rogério & MOTTA, Luiz Gonzaga (2008). A cidadania se mobiliza para monitorar a mídia. Edição nº 502 (09/09/2008) do Observatório da Imprensa. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/imprimir/13188 (Acesso em Agosto de 2015)

DEMO, Pedro. Participação é conquista. Cortez Editora: São Paulo, 1993.

HERRERA, Susana. Retrato em diez rasgos de los observatórios de médios em América Latina. IN Sala de Prensa, nº 84, Octubre 2005.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. O que é cidadania. São Paulo, Brasiliense, 2001.

MONTÚFAR, Fernando Checa. Observatorios: fortalecimento de la libertad de expresión y reivindicación del derecho a la crítica. Revista Latinoamericana de Comunicação – Chasqui,

Dez 2011, Nº 116, p.48 a 54 Disponível em: http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/view/122 (Acesso em Março de 2016)

PARENTE, Cristiane. Jornal, escola, comunidade – Um estudo de caso. 2012. 149, 42 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PINTO, Manuel. Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança', Revista Ibero-Americana, Mayo-Agosto 2003, nº32, pp. 119-143 Disponível em: http://www.rieoei.org/rie32a06.htm (Acesso em Janeiro de 2014)

RAMONET, Ignacio. O quinto poder.na edição brasileira do Le Monde Diplomatique Nº 45, Out/2003. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/jd211020032.htm. Acesso em: Abril de 2017

RIZZOTTO, Carla Candida. Observatórios de meios e a democratização da comunicação: o caso Venezuela IN: Revista Estudos em Comunicação – LabCom: Laboratório de comunicação e conteúdos online - Estudos em Comunicação nº9, 269-287, Maio de 2011 Disponível em: http://www.ec.ubi.pt/ec/09/pdf/EC09-2011Mai-14.pdf (Acesso em Março de 2017)

SILVA, Luis Martins. Imprensa e cidadania: possibilidades e contradições IN MOTTA, Luis Gonzaga (org.) Imprensa e Poder. Brasília: Editora UnB, 2002, p. 47 a 74

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

Outras referências:

VIVARTA, Veet. ANDI – Comunicação e Direitos. Apresentação para o CMT do UNICEF, Julho de 2011. Disponível em: https://pt.slideshare.net/andibrasil/apresentacao-para-unicef-julho-6-2011 (Acesso em Maio de 2017)

OS AUTORES

CRISTIANE PARENTE - cristiane.parente@hotmail.com - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – CECS / Universidade do Minho

MANUEL PINTO - mpinto@ics.uminho.pt - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – CECS / Universidade do Minho

Estudando, Refletindo e Praticando Educomunicação na Educação Formal

RAIJA ALMEIDA

O curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) inova em sua proposta em um bacharelado com a linha de formação em Educomunicação, vindo a ser a primeira graduação em educomunicação do país[1]. Oferecendo uma formação humanística consolidada, criando condições para a realização de uma leitura crítica da mídia e de planejar e realizar, enquanto gestor, processos de mediação social, atuando desde a graduação em vários setores da sociedade.

Sou professora há mais de 15 anos e sou uma das fundadoras do curso de graduação de Comunicação Social da UFCG, criado em 2009 com o início da primeira turma em agosto de 2010. A nossa graduação tem uma linha de formação em Educomunicação, onde leciono disciplinas como Mídia e Infância - Comunicação em Espaços de Educação Formal - Linguagem Publicitária em Espaços Educativos, sempre na perspectiva da educação para os media.

Ao longo desses seis anos já foram produzidos mais de cinquenta Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), centenas de projetos de intervenção ligados às disciplinas e aos estágios curriculares e diversos artigos publicados por alunos e professores em revistas e eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Atualmente com cerca de trezentos alunos ativos e

1 Logo em seguida (2011) nasce a graduação em licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo (USP), que tinha, como sua base, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), com mais de 10 anos de pesquisas na área de educomunicação.

regularmente matriculados nos turnos diurno e noturno e com vários egressos que já são alunos de mestrados, desenvolvendo pesquisas educomunicativas pelo país.

No curso, formamos um profissional de Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação, capaz de lidar, dentre outras coisas, com a realidade do uso das tecnologias em sala de aula e/ou à distância e produzir mídias educativas, preparados para planejar e realizar a gestão de projetos educativos e culturais em contextos de educação formal ou não formal, em instituições públicas e/ou privadas e atuar diante da crescente ampliação de canais estatais, comunitários, e educativos de rádio e televisão e novas mídias.

Esta linha de formação gerou uma das reflexões que pretendemos desenvolver aqui neste trabalho, surgidas no âmbito da minha trajetória como pesquisadora e como professora do curso, a respeito do modo de apropriação das crianças e jovens às novas tecnologias e de como podemos aproveitar esses novos recursos para estimular o processo de ensino e aprendizagem, diminuindo as barreiras entre as gerações de pais, professores e alunos.

No âmbito da Educação Formal os alunos do nosso bacharelado passam no início do curso pela disciplina Comunicação nos Espaços da Educação Formal, ministrada por mim desde 2010. A disciplina tem como objetivo mapear e realizar intervenções educomunicativas explorando o potencial das linguagens da comunicação e das tecnologias no processo de aprendizagem. Ao longo dos anos a disciplina já proporcionou cerca de 200 projetos de intervenção educomunicativa nas escolas da cidade de Campina Grande e região, envolvendo a linguagem radiofônica, audiovisual, de jogos e usos das tecnologias na educação formal.

Sabemos que o impacto das tecnologias de informação e comunicação é muito forte em todos os setores da sociedade, tornando-se cada vez mais necessário a observação e análise dos efeitos da mídia, principalmente no processo de socialização das crianças e jovens, categorias muito mais vulneráveis aos seus discursos. Sabemos também que os ambientes de aprendizagem vão muito além dos muros da escola, o conhecimento é construído dentro e fora do ambiente escolar e ao longo da vida e a indústria criativa investe cada vez mais no segmento infantil criando, produzindo e distribuindo bens simbólicos para um consumo cada vez mais vorás dos nativos digitais.

Acontece que as novas gerações consomem informação e tecnologia de um modo muito diferente da dos seus pais e professores, há uma diferença abismal entre elas. Hoje, devido a uma mudança profunda nas relações de poder, as pessoas já não precisam aprender a mesma coisa, mas a escola continua ensinando da mesma forma que há cem anos. Não

basta introduzir o uso das tecnologias, a escola tem de se adequar a esta nova sociedade e a esses novos alunos e prepara-los para a sociedade atual.

Os ambientes midiáticos digitais ampliam as possibilidades de apropriação dos media pela criança e a indústria criativa investe cada vez mais no segmento infanto-juvenil criando, produzindo e distribuindo bens simbólicos para um consumo cada vez mais vorás dos nativos digitais.

Mas, para diminuir esse abismo, percebemos que se faz necessário que haja um mediador do processo comunicativo e educativo, é necessário se construir políticas públicas para mediar as relações entre a tecnologia, a comunicação e a educação, para se conseguir assim uma construção de uma sociedade mais crítica, plural e criativa. É aqui que percebemos a importância da Educação para os media enquanto área de intervenção da Educomunicação gerando uma reflexão crítica a partir da linguagem dos media, onde a criança pode construir o próprio modo de compreender o mundo e construir seu conhecimento num processo de aprendizagem dentro e fora da escola através da mediação tecnológica potencializada e orientada por mediadores educomunicativos.

O campo da Educomunicação traz uma luz para compreender como se dá a relação entre a Comunicação e a Educação.

No Campo da Educação, Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, nos dão uma base sólida para esse novo tecido em construção juntamente com novos teóricos e pensadores da educomunicação.

Este tecido tem muitos fios e teve como um dos seus principais tecelões um psicólogo russo chamado Vygotsky (1896-1931) que escreveu sua obra no antes, durante e depois da Revolução Russa de 1917. Marxista com pensamento crítico, era um grande questionador e antes de completar 40 anos, já tinha desenvolvido ideias e conceitos que influenciam até hoje a forma de se pensar a educação e a criança como ser crítico, dialógico e que desenvolve seu intelecto através das interações sócio-culturais. Fala sobre o processo ensino-aprendizagem de forma dialógica, com ênfase na mediação e na interação com o universo simbólico e cultural. Contemporâneo de Celestin Freinet e grande influenciador de Piaget, o pensamento de Vygotsky abre as possibilidades de se pensar a educação como processo através da vida dialogando com o mundo ao seu redor.

Em muitos pontos o pensamento de Freinet se alinha com o de Vygotsky, nas críticas à educação tradicional autoritária, ao processo de ensino-aprendizagem dialógico e conectado com o mundo, da importância da linguagem e da expressão comunicativa das crianças. Mas foi Freinet, que já em 1926, introduziu o jornal escolar como método de ensino para

envolver os alunos no processo de aprendizagem ligados ao social, ao cultural num ambiente de conhecimento multidisciplinar. Para aplicar sua metodologia inovadora fundou uma escola onde trabalhava com aulas de campo, cartas, jornal, trocas de experiência e trabalho colaborativo, atingindo resultados surpreendentes que chamaram a atenção e o interesse de muitos educadores.

Enquanto na França Freinet introduzia a imprensa escolar, as aulas de campo e a comunicação por cartas, no Brasil nascia em Pernambuco um menino chamado Paulo que revolucionaria pra sempre o pensamento da educação no século XX. Paulo Freire (1921-1997) ao contrário de Vygotsky, teve uma longa vida, mas assim como ele, sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, enfatiza que a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Alinhado com o pensamento de Freinet e Vygotstky, para ele a conscientização, através da educação, forma a autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Transformando a educação em um ato político e nem um pouco neutro. Sua vivência com a pobreza e a fome, durante a depressão de 1929, fizeram seu pensamento se voltar para a educação popular desenvolvendo um método de alfabetização revolucionário influenciando várias gerações de professores ao redor do mundo. Sua obra é extensa e profunda em transformação, sua influência sem fronteiras ou limites.

Dessa forma foram se alinhando, se alinhavando os pensamentos que ajudaram a construção do tecido do campo da Educomunicação. A década de 70 e o pensamento de Paulo Freire foram elementos fundamentais para o seu surgimento e consolidação do campo.

O termo Educomunicação foi cunhado pelo uruguaio Mário Kaplún quando identifica uma práxis “educomunicativa” de alguns agentes sociais que tramitavam na inter-relação dos campos da Educação e da Educomunicação, uma práxis “educomunicadora”. Criado para designar atividades em torno do que se acostumou a denominar, na América Latina dos anos 70, como educação para a comunicação, leitura crítica dos meios ou, de forma mais aberta, comunicação educativa e educação comunicativa, a Educomunicação traz a necessidade de se trabalhar a linguagem dos meios na educação dentro e fora da escola e através da vida, num processo de interação e meio ambiente em que atua.

Seguindo esta trama, no México, Guilherme Orozco Gómez conheceu a obra de Paulo Freire, através do livro *Educação como prática da liberdade* (1967) em um curso que pretendia preparar um grupo de universitários no desafio de fazer uma alfabetização radiofônica de adultos, no norte do México. Com ênfase no conceito das múltiplas mediações junto com Jesús Martin-Barbero, Orozco intensificou o diálogo com a Educomunicação e passou a ser um dos seus port-vozes. Segundo ele, o campo da educomunicação transcende o proble-

ma da leitura crítica da mídia devendo ativar competências e capacidades para a produção de discursos por parte do receptor. Na interface entre comunicação e educação, revela um compromisso em colocar a escola como mediadora para a alfabetização midiática, educação para a mídia e para a emancipação cidadã[2].

Enquanto isso, na Colômbia, Jésus Martin Barbero propõe um processo de gestação do massivo a partir do popular. Colocando a comunicação como um espaço estratégico para se pensar as contradições e imposições da sociedade, deslocando o eixo do debate dos meios para as mediações, analisando as articulações entre as práticas de comunicação e os movimentos sociais, para a pluralidades cultural e diferentes temporalidades (MARTIN-BARBERO, 2001, pág. 270). Barbero reflete sobre o conceito de ecossistemas comunicativos, ligados à vida cotidiana perpassando por diferentes linguagens, tecnologias e meios de comunicação. (2000).

Conectado a este tecido que está se formando estava também Néstor García Canclini, que da argentina pensava a cultura na américa latina, ele se tornou uma referência a partir do livro *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*, em 1990, com reflexões sobre a cultura pós-modernas e a cultura do consumo. Canclini pensa o consumo como um conjunto de práticas que produzem sentido e extrapolam a lógica da produção, refletindo a relação entre o consumo e a cidadania.

No Brasil, esta teia se completa com o pensamento de Ismar de Oliveira Soares, que se debruça a desvendar e definir o conceito de Educomunicação. Ele a vê como um campo interdisciplinar e interdiscursivo, abrangendo a educação para a comunicação, as mediações tecnológicas nos processos comunicativos, a expressão por meio das artes e a reflexão epistemológica sobre o campo. Compreendendo-a como um conjunto de ações que procuram integrar e fortalecer as pessoas que fazem parte de um ecossistema comunicativo (Soares, 1999, 2000, 2002).

Adilson Citelli traz seu foco para a educomunicação dentro dentro da educação formal, propondo alternativas para o uso das linguagens dos meios de comunicação de forma que o processo midiático ajude tanto no processo de ensino-aprendizagem como na formação cidadã dos sujeitos envolvidos de forma crítica e dialógica.

Através da teoria das mediações no espaço escolar poderemos chegar a uma educação escolar participativa e atenta ao lugar que a mídia ocupa em nosso contexto cultural contemporâneo. Ao trabalhar a leitura crítica da mídia na escola temos que indagar sobre as

2 Orozco. Gómez, Guilermo. Educação: recepção midiática, aprendizagem, cidadania. São Paulo: paulinas, 2014. P.11-17.

condições de produção, os códigos de produção, códigos de linguagem, questões ideológicas e aspectos de recepção. A escola como mediadora e espaço de leitura e recepção crítica é também um espaço de produção e endereçamento de respostas às mídias na construção de uma cidadania plena ainda durante a infância.

Sabemos que foram muitas as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas em decorrência de toda a evolução tecnológica e digital. Sentimos este impacto em todo o nosso ecossistema e precisamos entendê-lo para buscar alternativas e ampliar o poder que dessa nova realidade digital. Que estas novas formas de consumo midiático possam convergir para ampliar o exercício da cidadania.

Dessa forma propomos analisar um novo tipo de mídia direcionada com grande potencial de uso na educação, e como os principais atores envolvidos, educador e educando se envolvem e se apropriam desta nova tecnologia e como percebem as possibilidades de aprenderem ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

O documentário *Do giz ao tablet* (Santo Caos, 2015) provoca uma reflexão sobre o novo papel da escola, sua conexão com o mundo, o acesso à informação e os novos paradigmas da tecnologia na educação. Onde o papel do professor se desloca para uma função de um provocador de perguntas, de questionamentos, curiosidades, pois para o aprendente toda a hora é hora de aprender, desde que elas tenham interesse no aprendizado.

Nesse contexto, a escola tem um papel muito importante na produção de conhecimento, ajudando a transformar a informação, editada e fragmentada, dos meios de comunicação em conhecimento e pensamento crítico.

Segundo Sara Pereira (2009, p.14), professora e pesquisadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, existem 5 razões para justificar a abordagem dos media nas instituições de educação: O consumo de mídia; modos e contextos desta exposição, com as formas como as crianças atribuem sentido aos conteúdos, como interpretam, compreendem e usam; objetivos da educação da infância e orientações curriculares; articulação família/educação; aprendizagem centrada na criança e nas suas motivações; educar para a cidadania.

O lugar da mídia na vida cotidiana depende não apenas das características tecnológicas dos diferentes tipos de mídia, mas também dos processos sociais, econômicos e culturais de difusão e apropriação, de modo que fatores diversos fazem diferença para cada tipo de mídia, o que resulta em um padrão complexo de oportunidades e desigualdades com relação ao acesso e uso.

O consumo cultural se dá hoje em grande quantidade através de uma convergência midiática fornecendo experiências através de sistemas de representação da cultura e no processo de aprendizagem através da vida. Dessa forma, a indústria criativa se torna hoje uma importante área no campo da mídia-educação para compreender como se constitui a literacia midiática, principalmente no âmbito da formação da identidade, do imaginário, da cidadania e da educação.

Segundo Manuel Pinto (2000, p. 38), citando Siverstone em que diz:

> Não são apenas as mensagens mediáticas que são objecto de apropriação; também as tecnologias podem ser diferentemente apropriadas e utilizadas. Impõe-se, assim, uma abordagem analítica que não só tenha em conta as derivas decorrentes da mitificação da técnica, mas que seja também capaz de dar conta das representações e dos usos sociais a que ela dá origem. Ou seja, impõe-se que a tecnologia seja considerada não apenas como um obcjeto ou conjunto de objectos, mas igualmente como um <<texto>>.

Segundo Maria Luiza Belloni (2007) “os jovens em sua maioria, consideram que aprenderam algo importante e sério pela televisão. Para eles a telinha tem uma legitimidade, como fonte de saber, semelhante à da escola”. Da mesma forma as crianças vão incorporando as imagens e os modelos transmitidos pela TV.

Para Sara Pereira, as crianças podem aprender com a TV. O importante é ajudá-las a gerir o tempo e a forma de consumo diversificando e orientando a programação e as outras atividades da vida. Cabendo à família a decisão da programação mais adequada à criança. Devendo para isso “explicar para as crianças a decisão tomada e levá-las a compreender que a preocupação é com seu bem-estar” (2009, p.08).

Já Maria Luíza Belloni (2007) diz que a inter-relação comunicação e educação vem apontando para a emergência de um campo de intervenção social caracterizado por oferecer um suporte teórico-metodológico que permite compreender a importância da ação comunicativa tanto para o convívio humano, a produção do conhecimento, bem como para a elaboração e implementação de projetos colaborativos de mudanças sociais.

A crise de paradigma na educação - gerado a partir do surgimento das novas tecnologias e de uma nova demanda social por uma formação mais autônoma e crítica e mais condizente com o atual momento de evolução da sociedade - nos leva a pensar que o pro-

blema não está na no uso das tecnologias na educação, mas sim, na forma, em como se pode utiliza-las para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

Para Ramos (2005), a exposição a diferentes pontos de vista torna a aprendizagem mais rica que a exposição a uma visão única, a do professor já que o conhecimento é socialmente construído através de um processo de negociação e interação com outros e com a sua compreensão dos fatos.

É nesse sentido que a perspectiva da educomunicação vem tentar diminuir o abismo entre as gerações de educandos e educadores. Através das intervenções educomunicativas propostas pela disciplina nas escolas de educação formal vamos fazendo propostas, ampliando as discussões dobre o âmbito Educação-comunicação-tecnologias e aplicando projetos que possibilitam uma maior liberdade no processo de ensinar-aprender-pesquisar.

Os impactos da relação da mídia na educação penetram em um meio inter e transdisciplinar dos estudos da educação e suas interfaces com a comunicação, a cultura, as mídias, tecnologia e as práticas educomunicativas, colocando à disposição dos educadores e educandos uma multiplicidade de meios para ajudar no processo educativo.

A disciplina Comunicação nos Espaços de Comunicação Formal tem como objetivo mapear as práticas educomunicativas que estão sendo desenvolvida em ambientes educativos tais como: escolas entre outras instituições que lidam com a educação formal, bem como, explorar o potencial das tecnologias e da comunicação na aprendizagem, planejar e elaborar estratégias de integração dos meios de comunicação e mapear as práticas educomunicativas. Pois existe uma necessidade de diálogo entre linguagens e conteúdo das mídias e as práticas educacionais críticas, da escola como mediadora e espaço de leitura crítica.

A disciplina vem contribuir, através de uma abordagem interdisciplinar integrada, para ampliar e agregar diferentes áreas de conhecimento - como a educação, a comunicação, e a tecnologia - para discutir novas formas de abordagem do campo midiático dentro do espaço da educação formal.

As pesquisas na área vem crescendo em número e qualidade ao redor do mundo. Manter o olhar aguçado de pesquisador nas mudanças sociais e nas novas possibilidades de abordagens no processo de educação faz parte do nosso objetivo enquanto pesquisadores e professores, de um curso inovador que tem como objetivo formar um profissional com capacidade crítica enquanto agente de transformação social.

Ao longo do processo os alunos da disciplina – Comunicação nos Espaços de Educação Formal - têm uma intensa experiência dialogando a teoria com a práxis educomunicativa, a partir dos temas discutidos em sala de aula e realizados em intervenções no ambiente

escolar, interagindo com diversos atores sociais, como professores, alunos, diretores, coordenadores, secretários de educação, pais e comunidade. Construindo um ecossistema comunicativo transformador, semeador de mudanças na construção de um novo paradigma no processo de ensino-aprendizagem, voltado para desenvolvimento de uma visão inovadora, crítica e participativa daqueles impactados pelas suas ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luíza. **Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização**. Revista Perspectiva, Santa Catarina, Brasil. v. 25, n. 1 (2007) disponível em www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/5-Maria%20Luiza.pdf, acessado em 03 de março de 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003. – (Ensaios Latino-americanos I)

CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina C. (orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. – São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CITELLI, Adílson. **Comunicação e educação**. São Paulo: Senac, 2004.

FREINET, Célestin. **O Texto Livre**. 2a ed. Lisboa: Dina Livro, 1976.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, Célestin. **Técnicas Freinetianas da Escola Moderna**. 4a ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MORAN, José Manoel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Poncast, 1993.

OROZCO. Gómez, Guilermo. **Educação**: recepção midiática, aprendizagem, cidadania. São Paulo: paulinas, 2014.

PEREIRA, Sara, PEREIRA, Luís e PINTO, Manuel. **Como TVer**. Braga, Edumedia. 2009.

PINTO, Manuel. **A televisão no quotidiano das crianças**. Porto: Edições Afrontamento. 2000.

RAMOS, M. A. (2005). **Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva**. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coord.), Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 3709-3724). Braga: CIEd. Disponível em http://hdl.handle.net/1822/33825 acessado em outubro de 2015.

SANTO CAOS. **Do Giz ao Tablet: por que a tecnologia não revolucionou a educação**. Acessado em novembro de 2105, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ozpEMQ-5niUA. 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito em dezoito anos de trabalho. In **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo: ECA/USP Paulinas, ano XII, n.2, maio/agosto de 2007, p. 39-52.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOARES, Ismar de O. **Gestão Comunicativa e Educação**: caminhos da Educomunicação. Comunicação & Sociedade. São Paulo, n. 23, p.16-25, jan./abr. 2002.

A Educomunicação no curso de Pedagogia: a busca de um referencial formativo

EDILANE CARVALHO TELES

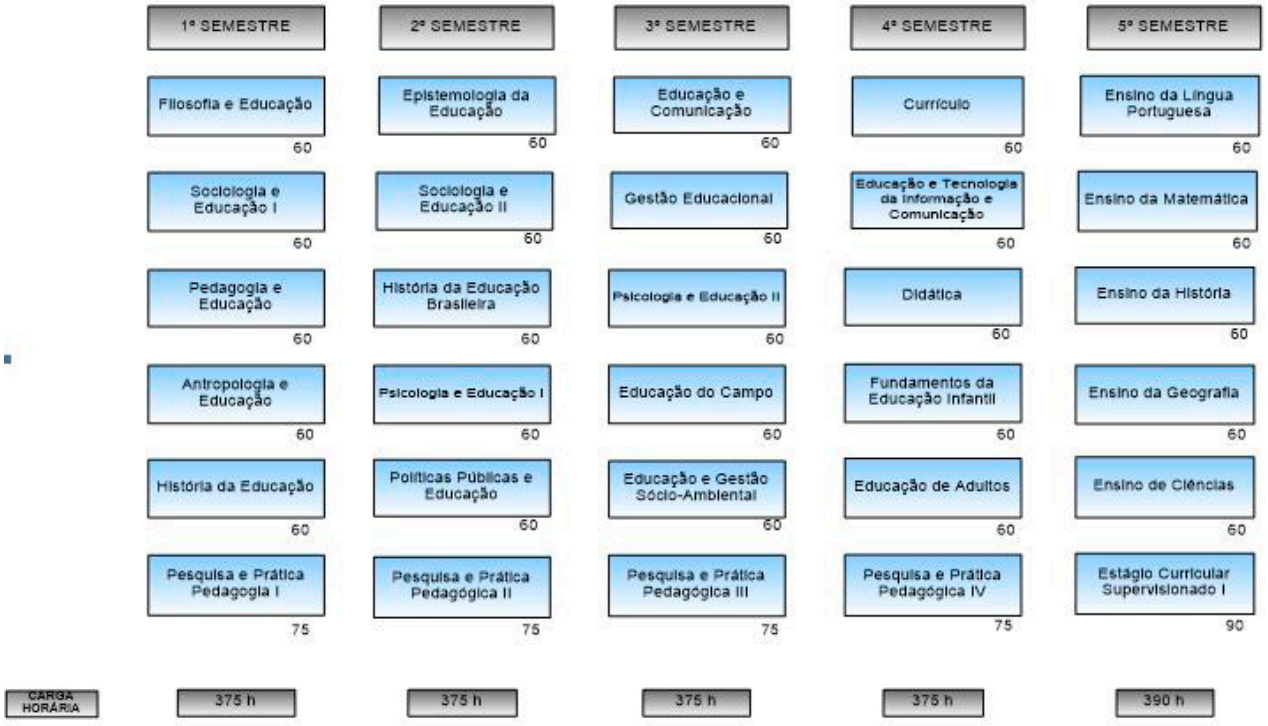
1. O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCOMUNICAÇÃO

A proposta curricular em questão tem construção diferenciada e aponta a formação para os estudos e organização da matriz na perspectiva de nucleação[1], cujas discussões sobre a práxis têm a seguinte configuração: Educação infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental (a), Educomunicação (b) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (c), denominados de *Tópicos de Formação diversificada* com carga horária de 360 h, inclusa na integralização geral de curso. Este estudo destaca exclusivamente o núcleo de Educomunicação (Educação e Comunicação), a priori pelo desafio de pensar/fazer a formação do pedagogo em diálogo com os processos comunicacionais, em seguida, por ser esta a alternativa criada para tratar as questões que envolvem mídias e TICs.

O curso tem a duração mínima de oito semestres com carga horária de 3.200 horas como proposto nas Diretrizes curriculares (2005). A inovação está na compreensão de que *"engessar"* em uma perspectiva única de currículo não promove as mudanças necessárias no contexto hodierno. Assim, pretende não tratar de forma isolada e fragmentada a educação

1 O Termo nucleação se refere à estrutura e matriz curricular. O curso é organizado em dois momentos, o primeiro (1° ao 5° semestre) a matriz é única/comum a todos os graduandos, o segundo (6° ao 8° semestre), o discente opta por um núcleo de aprofundamentos dos estudos.

em um viés generalista, mas sim, como um processo, criativo, autoral e autônomo sobre a ação, na busca por mudanças significativas na formação. Portanto, desde a última reformulação curricular (2007)[2] encontra-se organizado em uma *Base Comum* (Primeira Etapa – Quadro 1), referência para todos os graduandos e, em segunda etapa, organizada de forma *diversificada*, a ser escolhida pelos discentes no quinto semestre, sendo um *núcleo de aprofundamento* e não de especialização.



Quadro 1: Base comum de formação

(Fonte: Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, 2011)

Um aspecto importante a ser destacado é a pesquisa, presente do primeiro ao quarto semestre, com o componente *Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP),* que em proposição, daria continuidade com o Estágio Curricular Supervisionado, envolvendo a amplitude de formação e direcionados para as especificidades dos núcleos.

Os três últimos semestres constituem a matriz neste formato. Nos quais, existem componentes específicos e outros que envolvem os graduandos dos outros núcleos *(Formação*

2 Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos (2011).

Básica), como processo comum para todos. Abaixo, os componentes comuns a todos os graduandos independente da escolha:

- 6º Semestre: Arte e Educação, Projetos Educacionais, Educação e Cultura Afro-Brasileira;
- 7º Semestre: Educação Especial, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I);
- 8º Semestre: Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II).

Em acréscimo a estas, a *formação diversificada* tem seis (6) componentes curriculares, como um *telos* necessário às especificidades formativas dos núcleos (Quadro 2):

Núcleo de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (a)	**6° Semestre:** Alfabetização e Linguística (60 h), Alfabetização Matemática (60 h), Estágio Curricular Supervisionado II; **7° Semestre:** Educação, Ludicidade e Corporeidade (60 h), Literatura Infanto-juvenil (60 h), Estágio Supervisionado III; **8° Semestre:** Currículo em Educacão Infantil e Séries iniciais do Ensino
Núcleo de Educação e Comunicação (b)	**6° Semestre:** Educação a distância(60 h), Linguagem e Comunicação(60 h), Estágio Curricular Supervisionado II; **7° Semestre:** Didática e Tecnologias (60 h) e Seminários Temáticos (60 h), Estágio Supervisionado III; **8° Semestre:** Laborátorio de Comunicacão (60 h), Tecnologias na Educacão (60
Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (c)	**6° Semestre:** Alfabetização de Jovens e Adultos (60 h), Psicolinguística e Educação de Jovens e Adultos (60 h), Estágio Curricular Supervisionado II; **7° Semestre:** Sociolinguística e Educação de Jovens e Adultos (60 h), História e Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos (60 h), Estágio Supervisionado III;

Quadro 2: Tópicos diversificados de formação

(Fonte: Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, 2011)

Assim, a partir do terceiro semestre, os estudos e diálogo entre os campos (Educação e Comunicação) têm a primeira investida com o componente curricular de *Educação e Comunicação (60 h),* em seguida, os estudos em *Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (60 h)* e, por fim, o *Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV (90 h, o primeiro e os demais com 105 h cada),* onde o graduando tem a oportunidade formativa para compreender o campo de estágio como pesquisa e as possibilidades formativa e profissional em diversos percursos.

A proposta assim definida exige dialogicidade para funcionar, desafiando discentes e docentes na busca por compreensão de sua estrutura, dos entendimentos conceituais e de práxis. Neste cenário de complexidades e formato diferenciado da pedagogia no que se refere à formação no/com o EDUCOM, propõe ampliar o processo de entendimento a partir das interpretações e construtos dos discentes. Para compreendê-lo, este estudo realizou entrevistas com os graduandos concluintes que optaram por esta formação específica. O resultado aqui apresentado destaca não apenas as críticas dos sujeitos em formação, como as possibilidades e os desafios ainda não superados.

Ao discutir um núcleo de EDUCOM, se discute ainda as bases de sustentação da formação com as mídias e TICs, cujo diálogo com as transformações da/na sociedade coloca em evidência as fragilidades das proposições teórico-metodológicas, dos pressupostos como campo científico e educacional, que, no contexto contemporâneo exige além do discurso, práticas baseadas em um paradigma emergente, interdisciplinar, transdisciplinar e comunicativo, voltados para o "fazer" com coerência a busca por resultados efetivos para a formação dos sujeitos. Assim,

> Existem várias maneiras de trabalhar os vínculos da comunicação com a educação. Há o plano epistemológico voltado a indagar acerca de possível novo campo reflexivo e interventivo resultante de encontros, desencontros, tensões, entre os processos comunicacionais e a educação. Esta, em particular, sobretudo quando pensada em sua dimensão formal, vivendo o permanente desafio representado pelas TICs, pelas intercorrências das culturas mediáticas, pelas novas maneiras de os sujeitos serem e estarem no mundo. (CITELLI, 2011, p.59)

Entendendo a complexidade desde o campo epistemológico do encontro, questiona-se, se a organização na perspectiva de nucleação amplia a compreensão da inter-relação. Para tanto, parte-se da observação/reflexão dos campos, a partir das vivências e proposições construídas ao longo dos semestres, onde se amplia com os componentes curriculares das bases de formação, às experiências de Estágio Curricular Supervisionado e elaboração de TCC II e III, todos acompanhando o escopo de investigação da nucleação.

Destaca-se, portanto, a centralidade da inter-relação e relevância temporal de característica inovadora na formação, compreendendo no contexto do diálogo e imbricamento dos campos, o envolvimento com os meios. O estudo do currículo propõe-se ainda, como

possibilidade formativa que em *tese*[3] promove entrelaçamentos nas três linhas formativas no campo pedagógico que se dividem na matriz, no início e final do curso. A seguir, analisaremos a proposta da Educomunicação na formação do pedagogo através das experiências dos discentes concluintes (2016).

2. A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO NÚCLEO DO EDUCOM

Uma crítica presente no cotidiano refere-se à necessária construção dialógica que os sujeitos (docentes e discentes) necessitam estabelecer entre os dois campos, pois como se apresentam e configuram nas formações, mesmo se tratando de projetos no campo educacional/formativo de educomunicação envolvendo as mídias e TICs, configuram-se como campos e espaços distintos, de diálogo restrito e formações distantes (SANTOS, TELES e SILVA, 2016).

Para compreender melhor o universo de formação pelas vozes e experiências com o núcleo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (2016) com discentes que estavam concluindo o processo. As questões das entrevistas foram sobre os motivos da escolha do EDUCOM, práticas, estudos e pesquisas que interagiram.

A análise inicia a partir da existência do núcleo na formação do pedagogo. Sobre este, todos foram unânimes de sua relevância, os quais destacaram que fazer uma formação tendo como campo de abordagem específica, o envolvimento dos estudos com as TICs e mídias é imprescindível na sociedade de hoje. Afirmam ainda, que não há como atuar na sociedade e na educação sem considerá-las nos contextos das formações.

> *"[...] a escola não é mais o espaço exclusivo como unidade formadora, o problema é que parece que o Departamento colocou esta opção e aparentemente poucos professores têm formação e não dão conta [...] percebe-se que muitos não têm propriedade para estar no núcleo, algumas vezes parece o recebimento de um diploma meio que de mentira no aprofundamento do núcleo." (fala de discente).*
>
> *Percebemos que todos os semestres tiveram carência de professor. O que falta é organização, por que tem poucos professores. O que*

3 Tese em destaque, por conta dos distanciamentos entre os discursos e as práticas formativas, quando nos referimos ao campo comunicacional, o que se tem evidenciado, é o "olhar" sobre a práxis específica, sem necessariamente abrir para o diálogo, desde as bases do currículo. O que é mais evidente são a formação disciplinar e estudos pontuais. Esta experiência quer fazer o contrário imbricar-se com os processos comunicacionais no campo da educação.

> *vimos foi faltas de professores com conhecimento na área específica, tem que ter professor formado na área, disponibilidade. Como ter um núcleo de aprofundamento sem suporte, é uma fachada? Fui imprimir o histórico, no final está lá,[...] não me descobri no núcleo, o problema é que lá fora seremos cobrados, irão cobrar o que está no diploma." (fala de discente).*

Este aspecto das falas dos entrevistados é particularmente enfático ao destacar que os docentes precisam estar em processo de formação contínua. Tal referência é particularmente difícil, pois apesar de questionarmos a formação do pedagogo com as TICs e mídias, ao que parece tal proposição tem ficado no campo do discurso, pouco incidindo na formação e práxis profissional.

Destacam ainda que é preciso compreender melhor as escolhas dos núcleos, o porquê da organização do currículo neste formato, pois muitos acreditavam que os estudos envolviam no centro do processo, as mídias e tecnologias, que os componentes curriculares dariam ênfase a estas, ao fazer o estágio supervisionado e que, apesar de terem pensado sobre estes aspectos na formação, percebem em alguns componentes as fragilidades apontadas acima, que os fazem questionar sobre sua definição e práxis. *"Se há fragilidades com a práxis e a didática, como utilizar as tecnologias e mídias numa perspectiva mais crítica na sala de aula? Percebe-se ainda que, tem muita teoria e pouca prática." (fala de discente)*

Quando indagados se os estudos realizados com os componentes curriculares colaboraram com o núcleo, reafirmam que,

> *"[...] nem todas colaboraram, aquelas cujos docentes tem formação com afinidades e pesquisas na área colaboraram mais, sendo que outras não tiveram colaboração efetiva na formação ou na compreensão de aprofundamento dos estudos do núcleo." (fala de discente)*

Propõem que é preciso que estas experiências sejam mais efetivas e voltadas à práxis, pois, as elaborações discursivas sem prática, não colaboram na compreensão e ação educomunicativa envolvendo os meios. Assim, ao que parecem, as proposições que são construídas com os usos das mídias e TICs na educação, nem sempre consideram os processos comunicacionais, a abordagem tradicional de uso de "instrumentos" é o que se faz presente. Outro aspecto relevante é o fato que consideram importante que estes estudos também sejam de acesso aos demais estudantes de pedagogia que escolheram os outros núcleos,

assim, como sentem faltam dos conteúdos dos demais. Questionam a falta de interdisciplinaridade entre os núcleos, cuja comunicação é limitada.

É clara a importância das experiências com os componentes curriculares do EDUCOM na formação e nos estágios, como nas pesquisas que promovem o TCC, os quais, para situar, problematizam e colocam em questão as dificuldades que nem sempre apresentam respostas e sim, possibilidades em aberto. Entretanto, neste contexto, evidenciam que a falta de um percurso "didático" definido, apesar de dinâmico em sua gênese é visto como *"muito complexo",* pois requer elaboração dos projetos em movimento, característica encontrada e respaldada pela proposta da pedagogia de projetos. Esta última, de uma perspectiva de currículo integrada, de relações e inter-relações, que, mesmo encontrando coerência na proposição contemporânea, exige nos contextos acelerados dos sujeitos em formação, um processo mais *"lento"* do fazer, o quê requer *"paciência", "espera"* por um percurso não previsto, de investigação e diálogo sistemático. Este aspecto poderia ser um dos limites enfrentados pelo currículo, o qual necessita de investigação e tempo para ser mais bem compreendido.

No curso, os discentes consideram poucas as contribuições dos componentes curriculares, as de maior destaque são as específicas, normalmente ligadas a um professor que pesquisa o campo, mas que criticam, pois, normalmente são oferecidas no final e concomitante com a construção do TCC, necessitando, portanto, maior diálogo entre os componentes de estudos, as práticas de estágio e a relação destes como campo da pesquisa.

Quanto ao formato ser organizado em núcleos, afirmam que,

> *"[...] é relevante, mas necessita de diálogo entre os três, pois os três núcleos de aprofundamentos são importantíssimos para a formação do pedagogo. Temos consciência da impossibilidade de estudos das proposições dos núcleos, pela complexidade, especificidades e tempo de curso, assim, pra não reduzir o potencial que uma proposta com percursos distintos a serem construídos pelo profissional, mas, não teriam outras possibilidades de maior integração?". (fala de discente)*

A partir deste questionamento resultado de análise discente, abre-se aqui a possibilidade de repensar a criação dos *espaços-tempos* de encontro para dialogarem sobre os estudos, pouco pensados e/ou vividos:

- Seminários interdisciplinares de apresentação/socialização de pesquisas;
- Promoção de eventos acadêmico-científicos para socialização das pesquisas;

- Ampliação da formação através da participação e publicação das pesquisas em âmbito, municipal, estadual e nacional;
- Organização de um banco de dados com os registros de projetos realizados, pesquisas de estágio e TCC construídos;
- Fomento às pesquisas sobre a relação interdisciplinar entre Educação e Comunicação/Comunicação e Educação, trazendo para dentro das discussões, maiores oportunidades formativas com o campo da educomunicação e apropriação e usos dos meios.

Importante salientar que todos veem a relação com a Comunicação Social[4] no Departamento/Universidade como um desafio para a práxis com os meios, além de sentirem falta de que alguém *"perguntasse"* sobre como viam o curso e qual a relevância do EDUCOM para a formação, uma necessidade clara da falta de avaliação sistemática.

Por fim, destaca-se a relevância da reflexão cognitiva dos discentes e docentes, a partir das entrevistas e vivências registradas. O núcleo pode configurar-se e como uma oportunidade que esperávamos para redimensionar a formação, tendo o cuidado em criar possibilidades formativas no fazer cotidiano para além do discurso, cujo currículo em aberto e em construção contínua, também perpassa pelas vozes dos sujeitos que interagem com o mundo fora da escola. A busca é pelo entendimento do processo formativo que está situado no encontro dos campos educacional e comunicacional, exigindo dos processos e entrelaçamentos dos diálogos, as referências inseridas no contexto.

3. A EDUCOMUNICAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

A relação da educação com as TICs e mídias nos currículos de pedagogia têm demonstrado percursos definidos e momentos pontuais, cuja interação com os processos comunicacionais, ora apresentam delimitação de um componente curricular para todo o curso (experiência mais difusa), ou como este ensaio/relato pretende demonstrar, a possibilidade e proposição de um currículo onde a educomunicação é vista como princípio e práxis necessária à formação docente.

Entretanto, o que tem sido evidenciado no contexto, são frequentemente dúvidas conceituais e metodológicas sobre a abordagem de currículo, práxis e diálogo com os processos comunicacionais, o que demonstra distanciamentos entre os discursos e as práticas com as TICs e mídias. Pois, quando se discute a formação docente, as proposições curriculares,

4 O Departamento tem em funcionamento o curso de Jornalismo em Multimeios com formação também em educomunicação.

ora destacam como abordagem coerente a mídia-educação, ora as tecnologias na/para educação e/ou ainda como a presente proposição, a Educomunicação, entre outras bases conceituais e metodológicas, o que exigem "novas interpretações" e compreensões sobre o *tempo-lugar* destas abordagens no/do currículo.

Este estudo tem como referências as experiências de formação de pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia, em diálogo com o campo comunicacional, o qual, neste momento parte das críticas dos graduandos em formação inicial, ao destacar, segundo as análises discentes, que o núcleo do EDUCOM não tem *"dado conta"* na promoção de uma formação envolvendo as mídias e as TICs, além da incompreensão do que constitui o campo educomunicativo, dos conceitos à práxis envolvidos.

A confusão teórico-metodológica parte da práxis dos docentes, sobre os aspectos conceituais, epistemológicos e metodológicos que constituem e efetivam a proposta. Para tanto, o diálogo deveria imbricar-se com o campo emergente do encontro das áreas. Soares (2011, p.25), destaca que este campo emergente não se constitui em uma disciplina, mas em um "paradigma discursivo transverso, constituído por conceitos transdisciplinares", definição esta que se imbrica com o currículo. Sendo assim,

> [...]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. (Idem)

É importante salientar que a formação em discussão, no que se refere às mídias e TICs tem se aproximado mais da proposição da mídia-educação (BELLONI, 2005) do que a da perspectiva educomunicativa (SOARES, 2011). Primeiro, por que nas formações, quando encontramos estes temas, os mesmos estão em espaços e tempos diferenciados dependendo exclusivamente da abordagem curricular e do docente, sobre a inclusão ou não de/em projetos educomunicativos. É possível observar que muitos currículos, escolhem um lugar para situar a interação com os aparatos tecnológicos e midiáticos. O que, entretanto, se expressa através dos discursos e práticas com equívocos conceituais e metodológicos, pois, não basta dizer e/ou destacar que as TICs e mídias fazem parte da vida dos sujeitos, assim como, não é suficiente o acréscimo de um componente curricular na graduação.

Tais reflexões têm promovido no âmbito da formação dos pedagogos com os processos comunicacionais, reflexões sobre a abertura necessária que o campo educacional necessita promover na busca pelo entendimento das relações e exigências de entendimento do

campo comunicacional, e que no encontro, imbricamento e proposição educomunicativa, as duas vozes devem estar presentes.

Nesta perspectiva, nos últimos semestres letivos, desde 2015, no que se refere à proposição de criação e transformação dos processos comunicacionais na educação, os cursos de Pedagogia e jornalismo em Multimeios do Departamento/Universidade têm promovido formações coletivas em educomunicação. A proposta teve início, a priori ao acaso, onde o departamento tinha apenas um docente para atuar com o componente curricular em Comunicação e Educação[5] (EDUCOM) em jornalismo e outro no núcleo em pedagogia, desafiando assim, a formação com o campo emergente, no respeito e busca dialógica de entrelaçamentos onde as ações acontecem relacionadas às especificidades de cada campo. Assim, provoca e promove a experiência no paradigma em emergência onde, os dois campos dialogam sobre os processos da Educomunicação na realização de práticas em contextos formais, não formais e informais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio/relato teve como escopo compreender e colaborar com os estudos das mídias e TICs na formação do pedagogo, evidenciando se há nesta, um novo campo de conhecimento, o educomunciativo. Este destaca que ainda na busca por novos percursos, propõe partir do respeito ao campo educacional e as especificidades formativas que este contempla e, encontrar elementos de convergência como o comunicacional, cujas perspectivas, das ciências sociais e humanas se constituem em uma proposta e aposta para a formação inicial no que se refere o tempo-espaço com os meios. Este, tem se constituído um processo em movimento e ainda em construção.

O primeiro aspecto a considerar sobre a análise é a *não diferenciação* conceitual entre mídia-educação e educomunicação. Esta é uma compreensão a ser construída, pois, durante a práxis estes se fazem presentes, pois a escolha do núcleo oscila *entre/com* estas possiblidades como campo de formação. Entretanto, esta é uma crítica presente, pois muitas vezes a depender das escolhas e do currículo, as ações promovem as TICs e mídias como centro do processo, quando na práxis formativa, o processo é o contrário. Segundo se refere à identidade do pedagogo: por que pensar/fazer a Pedagogia com ênfase em educomunicação? E, ainda, como promover um currículo que dialoga com esta perspectiva sem

5 Diferente da abordagem da pedagogia "Educação e Comunicação", o componente curricular em Jornalismo e Multimeios parte da comunicação para educação, por isso, "Comunicação e Educação". Essa é uma discussão importante, mas que no momento não entra no presente estudo.

excluir os limites e possibilidades formativos que os campos educacional e comunicacional nos colocam?

Assim, faz-se necessário compreender e promover reflexões criativas sobre uma proposição curricular diferenciada. É nesta via que a experiência se apresenta, na busca por ampliar a relação interdisciplinar da Educação e Comunicação na graduação em pedagogia, através dos conceitos e práxis formativas com as mídias e TICs na/da educação em percursos educomunicativos, sem negligenciar, entretanto, a formação do pedagogo, pois, mesmo fazendo o curso com o Núcleo do EDUCOM como referência formativa, ao final do processo, o profissional é um pedagogo. Assim, onde estão as fronteiras do conhecimento? A investigar!

A proposta tem no encontro dialógico e de investigação epistemológica dos dois campos, a possibilidade em aberto de análise da relação da educação com os processos comunicacionais, a fim de observar, as convergências com um campo emergente de contextos e ecossistemas educomunicativos (SOARES, 2011), na construção de um núcleo de aprofundamento em EDUCOM para a formação. Para tanto, compreende, que se faz necessário promover acompanhamento sistemático com os sujeitos, docentes, discentes e sociedade sobre a práxis formativa, inicial e contínua dos estudos da educomunicação na perspectiva interdisciplinar a partir do *encontro* e da potencialização dos processos formativos na contemporaneidade.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reformulação Curricular. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Reformulado** / Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Colegiado do Curso de Pedagogia. Comissão de Reforma Curricular. _ Salvador: O Departamento, 2007.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Departamento de Ciências Humanas em Juazeiro da Bahia. UNEB, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação?** Campinas SP. Ed. Autores Associados, 2001.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicações: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson Odair e COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

TELES, Edilane Carvalho; SANTOS, Ceres; ALVES, Francisco C. . Educomunicação: a experiência do DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). In: **Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo – SP. 05 a 09/09/2016, São Paulo: USP, 2016. p. 1-15.

A AUTORA

EDILANE CARVALHO TELES - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP). Docente dos cursos de Pedagogia e Jornalismo em Multimeios. E-mail: edilaneteles@hotmail.com

A Gestão da Educomunicação no Curso de Pedagogia do DCH III da UNEB

FRANCISCO DE ASSIS SILVA

INTRODUÇÃO

A educomunicação tem estado presente no Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas III (DCH III), da UNEB, em Juazeiro da Bahia. O DCH III, era a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ), que tinhao curso de Pedagogia com duas habilitações: Educação de Jovens e Adultos e Magistério das Matérias Pedagógicas, nas quais mesmo sem uma disciplina na área de Educom, faziam com que a interface educação e comunicação se fizesse presente de forma transversal nas atividades realizadas tanto nas disciplinas como através de exposições, salões de artes, cursos, palestras e seminários. Na atualidade o DCH III, também vivencia a interface educação e comunicação, às vezes, sem uma intencionalidade planejada, e formalmente através do Núcleo de Educom e suas nove disciplinas na grade curricular.

Para uma reflexão mais focada, neste trabalho foi feito um recorte da presença da Educomunicação no Curso de Pedagogia, trazendo a tona a forma concreta de como a interface educação e comunicação acontece na formação dos pedagogos, que buscam no DCH III a formação inicial a título de Graduação, utilizando as experiências vivenciadas na disciplina de Educação e Comunicação e no Estágio Supervisionado em Educom. É um destaque, nesse processo que envolve a educomunicação, a produção dos Trabalhos de Conclusão de

Curso (TCC), além da observância dos desdobramentos para além dos muros da UNEB, nas redes de ensino e ONG's e demais espaços de atuação dos pedagogos.

Os indicadores da Educomunicação presentes no Curso de Pedagogia da FFCLJ

O Departamento de Ciências Humanas III (DCH III)ainda quando possuía a denominação administrativa de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ (criada em 1985 e extinta 1997),já tinha uma preocupação com a formação qualitativa de seus pedagogos.

A proposta curricular, da então FFCLJ, propõe a formação de um educador libertador que tenha uma relação diferente com o conhecimento que é construído a partir da relação dialógica.

> O educador libertador tem que estar atento para o fato de que transformação não é uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos e técnicas, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE, 1987, p.48)

A efervescência do dia-a-dia da FFCLJ se dava em grande parte a partir do desejo que tinham os professores e alunos de naquele espaço fazer acontecer mais que aulas em salas fechadas, mas que ao mesmo tempo fosse possível acontecer outras possibilidades de formação, que acabavam por se concretizar em forma de rodas culturais, seminários, encontros, salões de artes, sarau de poesias, nos quais a interface educação e comunicação naturalmente era vivenciada por todos que faziam parte daquele ecossistema.

> O ecossistema comunicativo constitui, na verdade, o entorno que nos envolve, caracterizado por ser difuso e descentrado. Tal ecossistema é difuso porque é formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; e descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios de que tradicionalmente vêm servindo á educação, a saber: escola e livros. (MARTÍN-BARBERO, IN: SOARES, 2014, p. 42)

O ecossistema com forte interface entre educação e comunicação, que antes se fazia presente na FFCLJ, evoluiu, modificou-se e surge de outras formas e ocupando, inclusive, outros espaços físicos, a partir da reorganização administrativa que transformou a FFCLJ, em DCH III (criado em 1998, pelo Governo do Estado Bahia), trabalhando em uma nova grade curricular formas de vivenciar a interface educação e comunicação.

A interface educação e comunicação no Curso de Pedagogia do DCH III

O DCH III tem a educação e comunicação no seu currículo estabelecido no Projeto do Curso de Pedagogia, através do Núcleo de Educom composto de nove disciplinas na grade curricular. Sem deixar de vivenciar a interface educação e comunicação, naturalmente, quando realiza exposições, seminários e eventos diversos, nos quais a educomunicação aparece.

> Partimos da premissa de que a educomunicação, conceito que – no entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP – designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que subjetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. (SOARES, 2014, p.15)

O Projeto de Regulamentação do Curso de Pedagogia da UNEB (2011), apresenta os princípios da flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade, contextualização e relação teoria-prática. São princípios identificadores que se enquadram em uma proposta de educomunicação.

Um recorte pode identificar claramente a interface educação e comunicação ao se analisar duas disciplinas: Educação e Comunicação, no terceiro período, e Estágio Supervisionado em Educom, no sexto, sétimo e oitavo períodos.

A disciplina Educação e Comunicação, com 60 horas/aula, discorre no seu ementário:

> Estuda e educação e comunicação com seus conceitos básicos, suas transformações e relações. As aproximações entre educação e comunicação. A linguagem dos meios de comunicação visual, sonoros e impressos na escola contemporânea e suas possibilidades educativas. Educação do olhar, o papel do educador na introdução dos conceitos de educação e comunicação na formação do aprendiz. O uso dos meios interativos. (BAHIA, 2011)

No desenvolvimento da disciplina as discussões dos conteúdos transcendem a especificidade que cada um deles pode ter, pois a partir deles é construída a possibilidade de enxergar longe através da prática da transversalidade pedagógica.

> A relação biunívoca em que se entrelaçam educação e comunicação engloba os mais diferenciados assuntos, concepções e linhas teóricas, práticas, sujeitos, tempos e processos formais e não formais conscientes e determinados. Envolve também manifestações humanas expressivas (...), em um sentido de transformação e continuidade das relações interpessoais. (KENSKI, 2008, p.649)

A intenção é fazer com que a interface educação e comunicação possibilite aos alunos uma formação como prática intencional de cidadania, que se reflita na sua condição de profissional da educação que pode fazer diferente a partir de diversos conhecimentos, entre estes aqueles ligados ao campo da educomunicação.

Para o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da UNEB, Resolução 795/2007, o estágio são atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e projetos especiais perpassando todas as etapas do processo formativo e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, Movimentos Sociais e outras formas de organizações, sob responsabilidade da coordenação central e setorial.

O estágio supervisionado acontece através da execução de projetos pedagógicos com a utilização dos meios tecnológicos de comunicação, em escolas da rede pública e privada, espaços não escolares e ONG's.

O curso de Pedagogia tem potencializado as possibilidades de discussões em TCC's, a exemplo de uma das mais recentes produções: "As práticas docentes no cenário da informação e comunicação digital", da aluna Maria Priscilia da Silva Souza, que discorre sobre como o cenário de informação e comunicação digital tem sido vivenciado na prática docente e de que forma pode ser potencializada através da prática pedagógica dos docentes. O interesse em produzirem estes trabalhosnasceu das reflexões realizadas nas disciplinas do Núcleo de Educom. Esse processo aliasse ao que discorre no Projeto do Curso de Pedagogia da UNEB ao afirmar que,

> Espera-se dos futuros profissionais da Pedagogia, que além de conhecimentos específicos, possam apresentar autonomia, senso investiga-

> tivo, flexibilidade, dentre outras competências e habilidades requeridas pela sociedade contemporânea. O TCC, nesse sentido, possibilita o emprego de saberes, experiências e conhecimentos assimilados ao longo da formação, oportunizando ao estudante de Pedagogia contribuir como autor de sua própria produção para o avanço científico e tecnológico referente ao curso, ou carreira que escolher, além de aprofundamento teórico e prático de temas e discussões que perpassem a sua formação enquanto profissional. (BAHIA, 2011)

O reflexo da formação dos pedagogos que passam pelo DCH III, da UNEB, é presenciado nas escolas das redes de ensino. São educadores que atuam nas mais diversas funções: gestores, coordenadores, professores, formadores, etc.

Entre as várias práticas exitosas chama a nossa atenção uma experiência realizada pelo IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, uma ONG na qual a atuação de pedagogos formados na UNEB, tem gerado bons resultados a partir de um planejamento que discute um processo educacional que passa, pela pedagogia de projetos, pela gestão democrática, a dialogicidade, a transversalidades dos conteúdos, a produção de cartilhas contextualizadas e outros materiais didáticos, tendo como objetivo a formação do cidadão crítico e pensante.

As atividades desenvolvidas no DCH III, deixam fortes indícios da presença de ecossistemas comunicativos com os indicadores da educomunicação, que contribuem para que a formação dos pedagogos tenha ainda mais qualidade, ajudando assim a responder as expectativas da sociedade.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao fazer uma reflexão sobre os caminhos trilhados pela Educomunicação no Curso de Pedagogia da UNEB, inicialmente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ, substituída pelo Departamento de Ciências Humanas III (DCH III), fica evidenciado a presença da educomunicação em todo o seu percurso histórico de existência do curso.

Nessa trajetória em alguns momentos a educomunicação é desenvolvida através de atividades extra sala de aula ou na transversalidade das disciplinas, sem a existência de disciplinas específicas, mas sem deixar de fazer parte do contexto vivenciado pelos alunos de pedagogia.

Com as reformulações pelas quais passou o curso para atender as novas demandas da clientela de alunos e da sociedade, a educomunicação passa a se fazer presente para atender o que propunha o novo Projeto de Regulamentação do Curso de Pedagogia da UNEB em Juazeiro da Bahia.

A intencionalidade dese ter a existência da educomunicação pode ser visualizada através do Núcleo de Educom composto de nove disciplinas na grade curricular. Sem deixar de vivenciar a interface educação e comunicação, naturalmente, quando realiza exposições, seminários e eventos diversos, nos quais e educomunicação aparece como elemento interdisciplinar.

Os fundamentos da educomunicação estão presentes nos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia desenvolvidos pelos alunos, do núcleo de Educom, como requisito final para obter a titulação em nível de graduação.

As atividades que são desenvolvidas pelos alunos que saem da UNEB e ocupam os variados cargos nas redes de ensino públicas e privada, formal e não formal, demonstram indícios de que eles estão alinhados com os indicadores que fundamentam a educomunicação.

Portanto, é coerente afirmar que os indicadores da educomunicação, indireta ou indiretamente, sempre estiveram presentes no curso de Pedagogia, desde as suas primeiras habilitações na antiga FFCLJ até as atuais oferecidas pelo DCH III da UNEB de Juazeiro da Bahia. Mas, muitas adequações precisam ser feitas para que de fato a educomunicação se estabeleça definitivamente, dentro do Departamento, como um campo da interface educação e comunicação.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 795/2007**. Aprova Regulamento Geral de Estágio da UNEB. Publicada no Diário Oficial do Estado em13.02.2007

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Departamento de Ciências Humanas em Juazeiro da Bahia. UNEB, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Comunicação: interconexões e convergências**. IN: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. 3ª edição. São Paulo: Paulinas, 2014.

O AUTOR

FRANCISCO DE ASSIS SILVA - Francisco de Assis Silva, discente do Curso de Doutorado Interinstitucional (Dinter) entre o Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM – USP) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: assis-francisco@bol.com.br

Educomunicação Através de Projetos na Graduação

CHRISTIANE PITANGA SERAFIM SILVA
DIVA SOUZA SILVA

No universo educacional é cada vez mais comum o uso das mídias em sala de aula, seja como recurso didático, seja como ferramentas que colaboram para a produção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar do aluno. Nesse contexto, o fazer pedagógico ganhou outra dimensão com a presença das tecnologias da informação e comunicação – TICs – e precisou estabelecer novas relações no processo de ensino e de aprendizagem para estimular a investigação, a reflexão, a produção do próprio conhecimento pelos alunos de forma mais participativa e dinâmica.

> As tecnologias avançadas trouxeram no seu bojo a expressão de um novo tempo – a era da Informação, modificação de hábitos e comportamentos principais e organizacionais. Isso exige de planejadores organizadores de quaisquer organizações, inclusive e principalmente das instituições de ensino superior, uma postura mais reflexiva sobre uma adequação frente à nova realidade e à educação voltada ao mundo globalizado (SCHAUN, 2002, p.87).

Assim, a utilização de mídias e das tecnologias digitais pelas escolas tornou-se quase um imperativo para despertar interesse nos alunos e inseri-los como protagonistas no processo ensino-aprendizagem. E o professor passou a atuar como uma interface do processo de interação que motiva os alunos a utilizarem tecnologias digitais no contexto da aprendizagem, como afirma Soares:

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

O maior desafio dos professores universitários é lidar com uma geração que já possui um repertório tecnomidiático, ou seja, que chega à universidade com certo domínio das tecnologias digitais. Não se trata aqui de considerar a formação profissional meramente tecnicista ou instrumental. Trata-se de reconhecer as diferenças geracionais entre professores e alunos e, consequentemente, a diferenças entre os saberes, as práticas e os domínios dos sujeitos da ação educativa em relação às tecnologias da educação e comunicação.

No curso de jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia, a educomunicação tem sido experimentada para superar esse gap geracional, e promover uma formação cidadã, sintonizada com as demandas políticas e sociais advindas de uma sociedade plural.

A educomunicação é uma interface entre educação e comunicação e pode ser compreendida como um conjunto de ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educacionais (SOARES, 2011). Não se trata da mera utilização de mídias nas práticas educativas, mas de um processo dialógico que envolve os agentes da ação educativa na produção de conhecimento mediado pelas tecnologias da comunicação, tendo como meta construir e favorecer processos educativos que se voltem ao pleno exercício do direito de expressão, a serviço da prática da cidadania.

A relação entre comunicação e educação pode contribuir para uma educação crítica que compreenda e respeite a trajetória do sujeito e promova ressignificações dos seus saberes, pois, as práticas pretendem estimular a aprendizagem numa construção coletiva do conhecimento. Educomunicação, de acordo com Soares (2011), é um campo de intervenção social, e, como tal, é composta por muitas variáveis e demanda investigações e discussões acerca de seus processos constituintes e dos sujeitos deles participantes.

As perspectivas teórico-metodológicas desse campo do saber apontam para ações de intervenção social. Assim, as ações oriundas dos projetos são reunidas em seis áreas de intervenção: educação para a comunicação; expressão comunicativa através das artes; mediação tecnológica nos espaços educativos; pedagogia da comunicação; gestão da comunicação nos espaços educativos; e reflexão epistemológica sobre a própria prática. A

educação, enquanto ação comunicativa é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação do ser humano e, assim, sob a mesma ótica, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa.

A possível ponte entre os saberes comunicativos e educativos ganham efetividade em cenários que se disponham a esse diálogo, pois segundo Soares (2000) a educomunicação é de natureza relacional, vivenciada na prática dos atores sociais e com ações específicas de intervenção social.

A práxis social é a essência das práticas educomunicativas, isto é, o processo de mediação promove o diálogo social e educativo. Vazquez (1977) afirma que:

> entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p.207)

Os projetos educomunicativos acenam para uma educação pautada pela pedagogia de projetos, pela interdisciplinaridade, buscando despertar e valorizar as habilidades e competências. Esses projetos têm como propósitos estimular a criatividade dos jovens, ampliar o vocabulário, instigar a participação e a visão crítica deles do mundo. Ou seja, a educomunicação é processo de aprendizagem que parte dos saberes e fazeres que o aluno traz consigo, coloca-o em contato com outros saberes, os dos professores e, por meio da prática social (ações de intervenção social), busca ressignificar esses saberes e fazeres.

Essa concepção de educação exige ousadia e criatividade de professores e estudantes, numa constante preparação pessoal que visa a solução de problemas que surgem a partir da própria prática social, como ressalta Malusá et al:

> o exercício pedagógico não se restringe à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico-cultural, datado e centrado, numa inclusão dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (Malusá *et all* , 2015, p.110).

Ao incorporar a educomunicação às estratégias pedagógicas, o ambiente educativo transforma-se num espaço dinâmico, favorável à troca de saberes entre professor e estudante, onde o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de forma colaborativa e conjunta. Essa perspectiva educacional, em que o aluno é protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, encontra reforço no trabalho de Paulo Freire (1985), para quem os homens se educam entre si e, na medida em que constroem o conhecimento e a prática pedagógica, transformam a realidade e libertam o ser humano.

Inicialmente, a educomunicação foi implementada como prática pedagógica nos ensinos fundamental e médio. Casos bem sucedidos dessa prática podem ser observados nas escolas municipais da capital paulista e em escolas de ensino médio do sul do país, entre outros. No ensino superior, registra-se os cursos de licenciatura em Educomunicação, oferecido pela Universidade de São Paulo/SP, e bacharelado em Educomunicação, oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. No entanto, observa-se uma tendência extensionista da educomunicação em diversas instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de jornalismo, pedagogia e licenciaturas.

Jornalismo e Educomunicação

Na Universidade Federal de Uberlândia/MG, a educomunicação tem sido experimentada como uma prática formativa no curso de Jornalismo. O curso possui em sua gênese a interface com a educação, pois está instalado na Faculdade de Educação (FACED), e traz uma proposta de diálogo com processos educativos, desde o primeiro período, considerando que a formação do jornalista precisa contemplar uma maior amplitude e isso passa pelo reconhecimento dos sujeitos como produtores também de conhecimento. Por meio do seu Projeto Pedagógico, o curso assume o ensino do jornalismo como ciência que

> pressupõe a necessidade de elementos como *atualidade, oportunidade, universalidade e difusão coletiva*. Por isso, o jornalismo [..] é responsável pela livre difusão das idéias, pelo acesso de todas as camadas da população à informação no seu aspecto mais amplo – que abrange desde as condições reais do dia a dia da população, a escolha dos caminhos políticos do país [...] (PPP, 2009, p.13).

Na estrutura curricular, no primeiro período, dentre as disciplinas propostas, está a disciplina de ‘Comunicação e Educação’ com carga horária semestral de sessenta horas (60h). Em sua ementa alguns pressupostos são desenvolvidos em torno do conhecimento básico de educação crítica, educação e comunicação e educomunicação. A proposta teórica-me-

todológica da disciplina prioriza as discussões em torno de uma retrospectiva histórica do desenvolvimento da área na América Latina e no Brasil, situando as principais contribuições e suas influências. Um ponto essencial tem sido a análise da inserção de tecnologias da comunicação e educação nos processos formativos e o quanto isso têm desafiado profissionais de educação, comunicação e tecnologias, exigindo novas posturas por parte das instituições e de seus educadores para melhor compreender a realidade social, inclusive de seus alunos. Isso não é diferente com a universidade, que recebe em seus cursos de graduação, cada vez mais jovens incluídos em um mundo digital. Trabalhar com essas perspectivas numa formação cidadã, se torna fundamentalmente um ato político e formativo.

Numa concepção crítica e interdisciplinar há a aproximação com outras disciplinas no mesmo período, na tentativa de desenvolvimento de um projeto que evidencie as questões da interrelação entre comunicação e educação na perspectiva educomunicativa. Assim, as disciplinas 'Projeto Interdisciplinar de Comunicação (PIC I)' e 'Sociologia' se unem à disciplina 'Comunicação e Educação' para desenvolverem junto aos alunos projetos interdisicplinares e processos de interface entre as áreas de conhecimento, almejando uma possível ecologia de saberes.

A relação é interdisciplinar é intrínseca entre as áreas, principalmente as áreas de comunicação, educação e tecnologia. Debater criticamente os processos de construção de conhecimento na área de Jornalismo na perspectiva educomunicativa é, de certa forma, uma aproximação para o diálogo intercultural e midiático. Nesse sentido, Martín-Barbero (2014) afirma que é preciso possibilitar novamente aos jovens espaços que possam manifestar práticas de cidadania e reconstruir sua capacidade de socialização.

> Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.120).

Considerar a organização curricular de um curso e, ao mesmo tempo, tentar cortar o arame farpado disciplinador é um desafio, pois ser interdisciplinar é muito mais complexo do que falar sobre interdisciplinaridade. Esse tensionamento sadio é o que o curso de Jornalismo tem vivido.

Como já citado anteriormente, no primeiro semestre do curso os alunos são envolvidos no processo educomunicativo em que podem conhecer melhor a interface entre comunicação e educação e culminar em produtos finais em que as áreas de conhecimento dialo-

guem. Considerando as bases teóricas trabalhadas nas disciplinas, os alunos são divididos em grupos e desafiados a desenvolver projetos à luz da educomunicação, onde é possível criar diálogos entre o ambiente universitário e a sociedade. O objetivo principal desse projeto é despertar no aluno a consciência da intervenção social da prática jornalística por meio da educomunicação, considerando suas habilidades e competências. Esse projeto interdisciplinar contempla um dos âmbitos da educomunicação na prática educativa, ao propor que "os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta" (SOARES, 2011, p.19).

De uma maneira colaborativa os alunos do curso constroem projetos ligados às práticas educomunicativas envolvendo a comunidade, seja ela acadêmica ou não. Ao final do semestre os produtos são apresentados para discussão e avaliação das disciplinas, assim como à comunidade externa para que possam, de fato, empoderá-los.

Destacamos alguns projetos desenvolvidos pelas turmas e paralelamente estarão pequenas narrativas dos membros dos grupos que desenvolveram os projetos.

Projeto Colorir

O projeto Colorir[1] também foi desenvolvido por um grupo de estudantes em 2014, e teve como tema de abordagem a brasilidade: tudo que identificasse o Brasil, suas culturas e sua gente. O grupo optou por trabalhar com uma escola municipal de ensino integral da cidade de Uberlândia, que atende alunos do Ensino Fundamental. Essa escola foi escolhida porque uma das integrantes do grupo tinha estudado lá e tinha acesso às professoras. No primeiro contato, os alunos explicaram o projeto à diretora e descobriram que, por meio do Programa Mais Educação, a escola tinha ganhado uma rádio, mas que estava desativada, pois ninguém sabia operá-la. Então, de início, havia a demanda para colocar a rádio no ar. Posteriormente, surgiu a intenção de trabalhar com produção de texto, fotografia e vídeo.

Para realizar o projeto, os estudantes frequentaram a escola periodicamente, pois o objetivo principal era os estudantes de jornalismo ministrarem minicursos de fotografia, produção de texto, produção de rádio e produção de vídeo aos alunos da escola, para que as próprias crianças pudessem desenvolver sua liberdade criativa na produção das mídias. Como produto final, foi criado um site que convergiu todas as produções do projeto: as fotografias, o programa de rádio e o documentário, além dos textos elaborados pelos

1 Projeto Colorir: http://educolorir.wix.com/projeto

alunos, que foram roteiros da rádio novela, das entrevistas de rádio e do documentário. Tudo produzido de forma colaborativa pelos alunos da escola e pelos estudantes de jornalismo. Além disso, o site conta com os bastidores do projeto, depoimentos dos elaboradores e do pessoal que deu vida ao projeto na escola.

> Viver o Colorir foi uma experiência única, e eu jamais seria capaz de escrever isso, apenas por escrever. Estar com todas aquelas crianças, de todas as realidades possíveis, de diversas idades, jeitos, saberes e costumes, e conseguir unir todo esse emaranhado de diversidade infantil em atividades comunicativas foi uma tarefa desafiadora, mas acima de tudo, recompensadora. Ao acessar o site do projeto hoje, e ver que nós mediamos todo aquele processo que levou a um produto final lindo, me dá muito orgulho e com certeza serve de motivação para continuar criando, produzindo e pensando educomunicação no mundo. (...)isso conseguiu mudar o meu olhar sobre outros processos que podem ser desenvolvidos com as ferramentas que o rádio disponibiliza. (...) Quanto às crianças, que conseguiram produzir tudo aquilo, fica o nosso carinho, admiração e gratidão. E um recado. “Vocês podem mais. Vocês podem colorir o mundo!”. (Trecho da narrativa de Victor Fernandes, co-autor do projeto Colorir)

Esse relatado que expressa um pouco da abordagem da educomunicação no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. A articulação entre disciplinas do curso e a vivência desse novo campo têm possibilitado diferentes olhares sobre a realidade e a possibilidade de intervenção social, a exemplo de mais uma escola da rede pública de ensino.

Documentário – Faces da Glória[2]

Em 2015, a sétima turma do curso de Jornalismo se aproximou do conceito maior ‘Identidade’ e a partir dele vários projetos foram desenvolvidos, dentre os quais destacamos o documentário “Faces da Glória”. A intenção dos estudantes foi mostrar a luta e a resistência dos assentados em busca de um espaço para existir.

> Esse documentário foi desenvolvido em um esforço conjunto entre os alunos do primeiro período de Jornalismo da UFU (....) e os moradores

2 um documentário produzido com os moradores da ocupação do Campus Glória, na cidade de Uberlândia, MG. https://www.youtube.com/watch?v=iB8OY8VWPGI&t=3s

> do Bairro Élisson Prieto, comumente chamado de Assentamento do Campus Glória. O desafio do trabalho era tentar traçar a Identidade desse numeroso grupo como forma de desmistificar os rótulos de invasores, baderneiros e etc. (Trecho da narrativa dos autores do documentário: Ana Luiza Figueiredo, Emílio Andrade, Halyson Vieira, Isabela Silveira, Isadora Puríssimo, Iury Machado e Luiz Alberto Jr.)

Da mesma forma como ocorreu com o desenvolvimento do Projeto Colorir, os estudantes de Jornalismo frequentaram o assentamento por um período de quinze dias, buscando uma aproximação para compreender as tensões, dilemas, sonhos e cultura que formam aquela comunidade. Em seguida, juntamente com os assentados, definiram as os personagens, a linguagem e o roteiro do documentário. A ideia era própria comunidade se fazer representada no filme. Aos estudantes coube a tarefa de captar as imagens, cuidando da iluminação e enquadramento, a edição e a pós-produção com a inserção da trilha e dos créditos. Todo o processo foi discutido e aprovado com os assentados. Ao final, o documentário foi apresentado e entregue a eles.

Essa experiência possibilitou aos acadêmicos unirem uma maneira de ser e de existir de uma comunidade excluída e, de forma colaborativa, discutir questões sobre identidade, voz e vez na mídia, conquista de espaços, dentre outros.

O documentário apresentado como produto final tem sido fonte até a presente data de pauta de mídia livre para amplificar também a voz dos que, muitas vezes, sequer aparecem.

Considerações finais

A educomunicação possui, em sua essência, pressupostos que visam superar possíveis limites conceituais entre as áreas da educação e da comunicação, configurando-se como a interface entre estes campos. A educação, enquanto ação comunicativa, é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação de um ser humano e, assim, sob a mesma ótica, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa. Nesse sentido, a construção de uma comunicação dialógica e participativa no ambiente educacional, pautada em uma eficaz gestão compartilhada por órgãos governamentais, administração escolar, docentes, alunos e a comunidade abre oportunas perspectivas de melhoria motivacional e de fortalecimento dos laços entre alunos e professores ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Os projetos educomunicativos que são desenvolvidos na universidade em colaboração com a comunidade externa permitem que a prática educomunicativa se torne mais conhecida e colabore para o crescimento das pesquisas dentro do meio acadêmico. Os projetos aqui relatados expressam um pouco da abordagem da educomunicação no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. A articulação entre disciplinas do curso e a vivência desse novo campo educomunicativo tem possibilitado diferentes olhares sobre a realidade e a real possibilidade de intervenção social.

A Comunicação, segundo Kaplún (1999) é considerada como um componente pedagógico, integrado aos processos de ensinar e aprender e não somente como medição tecnológica. As áreas se interrelacionam, configurando-se e reconfigurando-se e, nesse sentido, de forma emancipatória, a formação do jornalista pode ocorrer criticamente.

Discutir sobre a interface entre comunicação e educação no ensino superior é um desafio e isso vai se confirmando a cada etapa de investigação. Os desafios dos processos educomunicativos no curso de Jornalismo numa perspectiva crítica, democrática, emancipatória, provocam mudanças com o discente, com o docente e com o outro. Não dá para ver o mundo, a realidade, do mesmo jeito.

Referências

FACES DO GLÓRIA: https://www.youtube.com/watch?v=iB8OY8VWPGI&t=3s (2015)

KAPLUN, M. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: Editora Moderna (14), jan/abr 1999, p.p.68-75.

MALUSÁ, Silvana; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MIRANDA, Gilberto José. Concepções de pedagogia universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito no Brasil. In MELO, Geovana Ferreira; MALUSÁ, Silvana (orgs). **Profissão docente na educação superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

Martín-Barbero, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PPP. Projeto Político Pedagógico do Curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo. Uberlândia: UFU/Faculdade de Educação, 2009. Curso de Jornalismo, 2015.

PROJETO COLORIR: http://educolorir.wix.com/projeto (2014)

SCHAUN, Angela. **Educomunicação** - reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, p. 87

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

AS AUTORAS

CHRISTIANE PITANGA SERAFIM SILVA - Professora do Curso de Jornalismo da UFU-MG; mestre em Ciências da Comunicação; doutoranda em Educação. email: chrispitanga@yahoo.com.br

DIVA SOUZA SILVA - Professora do Curso de Jornalismo da UFU-MG, mestre em Ciências da Comunicação; doutora em Educação. email: divasilva.73@gmail.com

A Educomunicação como Prática Pedagógica na Formação do Jornalista

CHRISTIANE PITANGA SERAFIM DA SILVA
DIVA SOUZA SILVA

A Educomunicação na formação do jornalista

Os processos de educação e comunicação, hoje permeados pelas tecnologias midiáticas, são, também, elementos constituintes da prática cotidiana e demandam melhor entendimento. Numa sociedade cada vez mais midiatizada e que faz uso frequente das tecnologias digitais, percebe-se que as crianças e os jovens, principalmente, assimilam os avanços tecnológicos paralelamente ao seu desenvolvimento educacional, acessando e compartilhando conteúdos a que são expostos de maneira rápida e intensa. Tal comportamento desafia profissionais de educação, comunicação e tecnologias, exigindo conformações por parte das instituições de ensino e de seus educadores para melhor compreender a realidade social de seus alunos.

> As tecnologias avançadas trouxeram no seu bojo a expressão de um novo tempo – a era da Informação, modificação de hábitos e comportamentos principais e organizacionais. Isso exige de planejadores organizadores de quaisquer organizações, inclusive e principalmente das instituições de ensino superior, uma postura mais reflexiva sobre uma adequação frente à nova realidade e à educação voltada ao mundo globalizado (SCHAUN, 2002, p.87).

No universo educacional, é cada vez mais comum o uso das mídias em sala de aula, seja como recurso didático, seja como ferramentas que colaboram para a produção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar do aluno. O fazer pedagógico deve estimular a investigação, a reflexão, a produção do próprio conhecimento pelos alunos de forma mais participativa e dinâmica. Assim, a utilização de mídias e das tecnologias digitais pelas escolas tornou-se quase um imperativo para despertar interesse nos alunos e inseri-los como protagonistas no processo ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais são recursos mediadores a serem agregados ao processo educativo e ao projeto pedagógico das escolas. E o professor passa a atuar como uma interface do processo de interação que motiva os alunos a utilizarem tecnologias digitais no contexto da aprendizagem, como afirma Soares:

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

No ensino superior, o exercício da docência universitária requer saberes e posturas que vão além do conhecimento técnico e a experiência de mercado dos professores. Numa sociedade plural, em que o respeito à diversidade e às relações humanas é ponto central, espera-se que os docentes abordem questões éticas, políticas e sociais juntamente com os aspectos técnicos da formação profissional. Mas, o maior desafio dos professores universitários é lidar com uma geração que possui um repertório tecno-midiático, ou seja, que chega à universidade com certo domínio das tecnologias digitais. Não se trata aqui de considerar a formação profissional meramente tecnicista ou instrumental. Trata-se de reconhecer as diferenças geracionais entre professores e alunos e, consequentemente, a diferenças entre os saberes, as práticas e os domínios dos sujeitos da ação educativa em relação às tecnologias da educação e comunicação.

Assim, a pesquisa que aqui se apresenta faz parte do projeto de doutorado em Educação, e pretende discutir as práticas educativas do ensino superior, em especial do curso de Jornalismo, diante da revolução tecnológica e a relação do professor com o mundo da informação e os saberes do aluno. Partindo do pressuposto que os alunos ingressam na universidade trazendo um repertório tecnológico e um certo domínio das ferramentas midiáticas, surgem algumas inquietações: para os alunos que já têm habilidade com as

ferramentas midiáticas, como aproveitar os seus saberes e estimular a produção de conhecimento? Ou melhor, numa visão freiriana, como aproveitar o repertório tecnológico dos alunos para produzir conhecimento e potencializar a aprendizagem? E ainda, como alinhar o conhecimento e experiência do professor com os saberes do aluno no processo de ensino-aprendizagem?

Uma prática pedagógica que, aparentemente, contribui para sanar essas inquietações é a educomunicação, uma conjugação entre educação e comunicação, que pretende estimular a aprendizagem, aproveitando os saberes dos alunos numa construção coletiva do conhecimento. Para Soares,

> os trabalhos em educomunicação têm hoje um papel fundamental em canalizar essas habilidades já evidentes para a produção de mídia de qualidade, marcada pela criatividade, motivação, contextualização de conteúdos, afetividade, cooperação, participação, livre expressão, interatividade e experimentação (SOARES, 2011, p.08).

A educomunicação trilha o caminho apontado pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1986) para uma educação revolucionária, que compreenda e respeite a trajetória do aluno, que caminhe no mesmo ritmo do mundo e acompanhe as transformações ocorridas no cotidiano onde o aluno se insere. Uma educação pautada pela pedagogia de projetos, pela interdisciplinaridade, buscando despertar e valorizar as habilidades e competências. Essa concepção de educação exige ousadia e criatividade de professores e alunos, numa constante preparação pessoal que visa a solução de problemas que surgem a partir da própria prática social.

A práxis social é a essência das práticas educomunicativas, isto é, para a educomunicação não importa o ferramental tecnológico ou a mídia utilizada, mas se o processo de mediação promove o diálogo social e educativo. De acordo com Martín-Barbero (*apud* SOARES, 2011, p.43), “o desafio que o ecossistema comunicativo coloca para a educação não se resume apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos (tecnologias da educação), mas aponta para a emergência de uma nova ambiência cultural”. Na verdade, interessa à educomunicação o uso que as audiências/receptores dos meios de comunicação fazem dos conteúdos compartilhados, como reagem e articulam as informações e ressignificam o seu cotidiano e as suas relações sociais. “É desse encontro de sujeitos à busca da significação do significado, momento particular de ativação dos princípios da reciprocidade, ou da retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto

sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado" (CITELLI, 2011, p. 64).

O caráter transformador da educomunicação consiste em possibilitar o acesso dos jovens ao mundo da comunicação e de suas tecnologias, dentro de uma perspectiva a serviço do bem comum e da prática da cidadania (SOARES, 2011). Os projetos educomunicativos estimulam a criatividade dos jovens, ampliam o vocabulário, instigam a participação e a visão crítica do mundo. Ou seja, a educomunicação é processo de aprendizagem que parte dos saberes e fazeres que o aluno traz consigo, coloca-o em contato com outros saberes e, por meio da prática social (ações de intervenção social), busca ressignificar esses saberes e fazeres.

Ao vislumbrar a educomunicação como uma prática pedagógica aplicada à formação do saber jornalístico, surgem algumas questões: de que forma as práticas sociais redefinem o repertório tecnológico? E mais, essas práticas sociais provocam alguma intervenção no curso, nas práticas educativas? Dessa forma, aponta-se uma hipótese: se a educomunicação, como prática educativa e social, parte do pressuposto que os alunos possuem repertórios e habilidades (saberes e fazeres), então a formação do saber jornalístico ocorre pelas ressignificações dos saberes por meio das relações sociais estabelecidas no processo da aprendizagem. Daí, a pergunta norteadora desta pesquisa: é possível a educomunicação perpassar a formação do saber jornalístico, implicando numa prática pedagógica ou num estilo de ensino-aprendizagem, como forma de absorver o repertório tecno-midiático dos alunos, estimular o aprendizado, a criatividade, a visão crítica, e promover uma intervenção social por meio dos projetos educomunicativos?

A proposta desta pesquisa é buscar respostas a esta pergunta e às inquietações aqui expostas, analisando as práticas educomunicativas que ocorrem no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia/MG. O curso foi escolhido por possuir em sua gênese a interface com a educação, pois está instalado na Faculdade de Educação (FACED). O projeto pedagógico do curso indica que a relação entre educação e comunicação não é apenas institucional, mas vivenciada na prática. No primeiro período, é ofertada a disciplina Comunicação e Educação que, juntamente com a disciplina Mídias e Comunicação, realiza um trabalho interdisciplinar em que os alunos experimentam as práticas educomunicativas e desenvolvem um trabalho educomunicativo em ambientes escolares ou comunidades, grupos sociais ou culturais. O objetivo principal desse trabalho é despertar no aluno a consciência da intervenção social da prática jornalística por meio da educomunicação, considerando suas habilidades e competências. Esse trabalho interdisci-

plinar contempla um dos âmbitos da educomunicação na prática educativa, ao propor que "os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta" (SOARES, 2011, p.19).

Os objetivos da pesquisa são: investigar a educomunicação como uma prática pedagógica aplicada à formação do saber jornalístico; discutir a formação do jornalista a partir de projetos interdisciplinares; verificar como os professores dos cursos de jornalismo estão lidando com o repertório tecno-midiático dos estudantes; verificar a ocorrência da intervenção social das práticas educomunicativas na formação do jornalista; investigar se as práticas sociais dos projetos educomunicativos redefinem (e como redefinem) o repertório tecnológico dos estudantes.

A realização da pesquisa deverá seguir os seguintes procedimentos metodológicos: num primeiro momento, a revisão bibliográfica dos conceitos de educomunicação, comunicação social, práticas educaticas, processo de aprendizagem e práticas sociais. Num segundo momento, a pesquisa documental, em que serão consultados os seguintes documentos: as diretrizes curriculares dos cursos de Jornalismo, aprovadas pelo MEC em 2014, o projeto pedagógico do curso de Jornalismo da UFU, os planos de ensino e cronogramas das disciplinas envolvidas nas práticas educomunicativas, o roteiro dos projetos e os produtos educomunicativos resultantes do processo.

Também será realizada uma pesquisa de campo com viés qualitativo, pois serão utilizadas duas técnicas de coleta de dados: a observação participante e a entrevista em profundidade com alunos e professores envolvidos nos projetos. A pesquisa qualitativa foi escolhida pelo interesse na intensidade das respostas, sem buscar quantificar as informações ou representações estatísticas.

Considerações finais

Questões sociais, culturais, econômicas e ligadas à cidadania devem permear o ensino superior, uma vez que os estudantes devem ser preparados para atuar no mercado de trabalho e lidar com as demandas sociais e políticas dos tempos atuais. Por isso, Masetto (2003) defende a formação profissional sob a ótica da totalidade, em que as instituições de ensino superior devem também se responsabilizar pelo desenvolvimento afetivo-emocional dos estudantes, o desenvolvimento de atitudes e valores político-sociais, além do desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e habilidades inerentes à prática profissional. As universidades devem estar cientes de seus compromissos sociais, transformando-se num

local de encontro e de convivência entre docentes e discentes, para que, além da produção científica, seja um local favorável à troca de saberes e ao desenvolvimento humano. Em outras palavras, a educação na contemporaneidade requer práticas educomunicativas na formação do indivíduo.

Acredita-se que a educomunicação pode contribuir para uma educação crítica que compreenda e respeite a trajetória do aluno e promova ressignificações dos seus saberes, pois, as práticas educomunicativas pretendem estimular a aprendizagem numa construção coletiva do conhecimento. De acordo com a abordagem cognitivista (MIZUKAMI, 1986) de educação, cabe ao professor fomentar e propiciar experiências nas quais os alunos serão instigados a encontrar soluções para situações inusitadas e/ou incômodas. Nessa busca por soluções, incentivados e orientados pelos professores, os alunos formulam/descobrem novas possibilidades para atuarem no mundo, somando ao seu repertório o conhecimento originado das experiências provocadas pelos professores. Dessa forma, a produção de conhecimento, que ocorre por meio da relação dialética entre professor e aluno, coloca ambos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, um dos princípios da educomunicação.

Referências

BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. São Paulo: Penso, 2010. 182p.

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

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura – volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698p.

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação**: Construindo uma nova área de conhecimento. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011. 253 p.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 380 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 2008: Atlas, 2008. 175 p.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (org). **Docência na universidade**. 6ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. ISBN: 85-308-0509-7

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

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

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011. 102 p.

AS AUTORAS

CHRISTIANE PITANGA SERAFIM DA SILVA - Professora do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia; Doutoranda em Educação; Mestre em Ciências da Comunicação; Graduada em Design Gráfico. e-mail: pitanga@ufu.br

DIVA SOUZA SILVA - Professora do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia; Doutora em Educação; Mestre em Ciências da Comunicação; Graduada em Pedagogia. e-mail: diva@ufu.br

Geografia e Jornalismo: Juntos pela Educomunicação!

FILOMENA MARIA AVELINA BOMFIM
CARLA JUSCÉLIA DE OLIVEIRA SOUZA

Apresentação

Este artigo pretende discutir o potencial de ações transdisciplinares em rede na implementação de práticas educomunicativas no contexto de atividades desenvolvidas em uma escola pública na cidade de São João del-Rei (MG). A possibilidade de realização do trabalho conjunto nasceu da discussão entre alunos e professores dos cursos de Geografia e Jornalismo no Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação (GEPE), na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), a partir do programa de extensão criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER), intitulado *"Educação para o risco": prevenção e percepção do risco na escola e no bairro Matosinhos.*

Com relação ao conceito de redes educomunicativas, acredita-se tratar-se de ecossistemas educomunicativos transdisciplinares, nos quais um objetivo comum norteia o desenvolvimento de ações desenvolvidas por atores de diferentes campos de produção de conhecimento que operam em um processo colaborativo. Nesta iniciativa, a contribuição de cada um dos grupos (nós de uma rede) permite a produção de trabalhos enriquecidos pela especificidade da formação das equipes, que compartilham repertórios simbólicos distintos. Em consequência, o processo de registro e de socialização da experiência em foco favorece o pensar e a reflexão sobre as ações realizadas à luz da Educomunicação, considerando seus fundamentos e princípios.

1. Parceria entre grupos de estudos e pesquisas da UFSJ

A educação básica, no contexto das instituições formais (a escola), ainda que concebida nos "princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana", conforme as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, acontece por meio de ensino e aprendizagem disciplinar, seriado, conteudista, excludente e, na maioria das vezes, descontextualizado da realidade dos estudantes. Esse fato revela um ensino com problemas, que acentua cada vez mais a compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los, bem como o processo de atrofia da mente humana, a qual apresenta aptidão para contextualizar e integrar, como qualidade fundamental, como bem expressa o filósofo, antropólogo e sociólogo Edgar Morin (2003, p. 16), no livro "Cabeça bem feita". O ensino, tecido em estrutura rígida e dirigida por interesses políticos e econômicos expressos no currículo escolar nacional, é subversivo quando, na sala de aula, os sujeitos – professor e aluno – apropriam-se do currículo e subvertem o imposto pelo almejado e sonhado. Apesar de existir essa possibilidade, o que se observa, ainda, é o ensino bancário, em muitas salas de aula.

Segundo Freire (1987, p. 39) na educação bancária, o professor deposita seu conhecimento nos alunos, desconsiderando suas bagagens prévias de saberes/experiências. Essa lógica na educação está longe dos princípios da liberdade, da cidadania e do conhecimento libertário, como citado pela LDB e defendido por Paulo Freire. Como caminhar em direção a esses princípios? Como pensar o ensino e aprendizagem na educação formal, no espaço escolar, sob a perspectiva da dialogicidade? Questões dessa ordem podem conduzir à essência da educação como prática da liberdade.

Assim sendo, a possibilidade de interação/parceria escola, grupos comunitários e universidade, no contexto das atividades de extensão, à luz dos ideais do diálogo, da cidadania, da reflexão e da mobilização popular sobre a realidade, pode constituir um modelo de construção compartilhada do conhecimento engajado.

Fundamentado nesses parâmetros e desafios foi concebido pelo GEPEGER o programa de extensão *"Educação para o risco": prevenção e percepção do risco na escola e no bairro Matosinhos*, cujo objetivo é aprofundar discussões, atividades e ações referentes à comunicação, divulgação e às medidas de prevenção do risco no espaço de vivência dos alunos, ou seja, na Escola Estadual Governador Milton Campos, na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais.

Entre as ações destacam-se a implantação, na rádio escolar, do programa "Hora do Risco" e do Clube do Risco. Tais iniciativas são viabilizadas pelos princípios da Educomunicação, quais sejam educar pela/para a comunicação, pelo diálogo, pela inter-relação educação/

comunicação e pela interdiscursividade (SOARES, 2011) entre o GEPEGER e o GEPE a partir de maio de 2016.

A interação entre esses dois grupos de pesquisa liderados por docentes da UFSJ busca, por meio do estreitamento das relações entre seus alunos-pesquisadores, aproximar os estudantes do Curso de Geografia do Programa de extensão do Curso de Comunicação Social--Jornalismo intitulado *Agência de Notícias interativa no Campo das Vertentes-MG* – uma proposta de extensão sob a égide da *Educomunicação*.

Dessa forma, espera-se que os estudantes de Jornalismo iniciem e aprofundem os conhecimentos relativos à prática básica do radiojornalismo junto aos estudantes de Geografia, por meio de oficinas mensais. Tal proposta visa instrumentalizá-los quanto à utilização das estratégias mais adequadas e atualizadas para a aplicação dessa rotina na escola, a fim de que o programa de rádio constitua um momento de aprendizagem tanto para os alunos dos ensinos médio e fundamental, quanto para os graduandos da Geografia. É importante ressaltar que também os estudantes do jornalismo estarão em processo de expansão e aprofundamento das suas habilidades técnicas, na medida em que, para compartilharem esse saber com os colegas da Geografia, terão de estudar e certificar-se da seleção das técnicas, softwares em uso e melhores maneiras de transmitir as informações para leigos no assunto.

Além disso, pode-se perceber a importância da construção conjunta desse ambiente – que aqui denominaremos de ecossistema educomunicativo – para que tal processo de transformação da realidade se desenvolva, a partir de uma plataforma de protagonismo, participação, cidadania, ação colaborativa, solidariedade e responsabilidade social.

Adicionalmente, os graduandos da Geografia e do Jornalismo, juntamente com os coordenadores dos programas de extensão irão se reunir regularmente para avaliar as ações desenvolvidas, comparando os resultados esperados, com os resultados aferidos por meio do compartilhamento do conhecimento.

2. Referencial teórico

Diante desse cenário, parece que o conceito de Educomunicação - que fundamenta o desenvolvimento de redes educomunicativas tais como as iniciativas em foco - caminha *pari passu* com os propósitos da alfabetização midiática e informacional. Assim sendo, tende a favorecer o surgimento de processos de elevação do padrão de qualidade de vida dos cidadãos comprometidos com as causas da comunidade, bem como o acesso pleno à informação de qualidade decorrente desse uso.

Em consequência, pode-se perceber que a identificação dessas redes educomunicativas, aliada ao conhecimento do tipo de trabalho desenvolvido por elas, pode se constituir uma conquista decisiva para a expansão de processos de alfabetização midiática e informacional, matrizes de empoderamento dos cidadãos em cada uma das entidades onde as redes educomunicativas estiverem presentes como multiplicadoras dessa nova postura crítica e criativa diante dos *media*.

Adicionalmente, o repertório de Jesús Martin-Barbero aparece como fundamental para o enriquecimento da revisão de literatura deste trabalho ao ressaltar a importância da contextualização na utilização dos *media*, enfatizando a importância da identidade cultural dos grupos, que vão influenciar decisivamente a abordagem a ser privilegiada para a seleção e apropriação dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação.

Apresentando os *media* como extensões do homem, McLuhan (1964) estabelece a relação entre os sentidos e os meios de comunicação, apesar de ter ficado conhecido pela sua discussão a respeito da televisão. Entretanto, em seu livro anterior, A Galáxia de Gutenberg (1962), ele mesmo estende, de forma vanguardista, seu conceito de meio de comunicação ao alfabeto, dando início a uma série de reflexões críticas a partir das quais, os *media* aparecem como representações sociais de épocas ao longo da história da humanidade. Dessa forma, o estudioso em foco adere `a corrente daqueles que se dedicam `a investigação dos meios de comunicação entendidos como manifestações culturais das várias fases da história da humanidade.

Paralelamente, Morán (1994) relaciona os meios de comunicação aos tipos de inteligência que o homem possui e que pode utilizar para produzir conhecimento. Segundo ele, assim como cada indivíduo possui um tipo de inteligência proeminente que o impulsiona para a consecução dos seus objetivos, da mesma forma as pessoas escolhem os meios de comunicação, tendo em vista suas preferências pessoais, bem como seu tipo de inteligência predominante.

3. Contribuições transdisciplinares e ações na escola

Uma vez por mês, membros dos dois grupos reúnem-se, juntamente com outros pesquisadores e estudantes de vários cursos - Filosofia, História, Arquitetura, Jornalismo, Geografia - para socializar experiências, resultantes de projetos de pesquisa, extensão e ensino dedicados às práticas educomunicativas. Nesses encontros são apresentadas iniciativas referentes a ações fundamentadas na Educomunicação, bem como são discutidas e sugeridas outras ações que possam complementar e/ou enriquecer os trabalhos em andamento em ambientes de educação formal e/ou informal, por meio de projetos de extensão.

Desses momentos de partilha nasceu a proposta de mapeamento coletivo como prática educomunicativa para o programa *"Educação para o risco": prevenção e percepção do risco na escola e no bairro Matosinhos*. Essa ação colaborativa seria elaborada com a participação dos alunos da escola pública, sobre pontos ou áreas de riscos, a partir da percepção desses sujeitos escolares. O mapeamento, em extensa base de papelão, deve ocorrer no espaço escolar, onde os interessados possam observar a representação gráfica inicial – mapa contendo elementos básicos como representação da escola, ruas entorno, principais avenidas, cursos d'água, praças e outros elementos sociais e da natureza - que possam servir como pontos de referências, para que a partir deles os alunos possam identificar e relacionar áreas e/ou pontos de riscos, sejam riscos considerados ambientais e ou sociais, conforme classificação adotada por Veyret (2013) e outros pesquisadores dessa temática.

O processo de mapeamento deve ser contínuo e permitir que cada pessoa, em momentos diferentes, possa expressar em desenho ou símbolos seu ponto de vista, seu conhecimento e suas questões sobre a temática representada. Nessa lógica, a construção é dinâmica, interativa, social, coletiva e dialógica, uma vez que permite a comunicação entre os sujeitos e entre o mapa e os sujeitos que o constroem.

Paralelamente a essa estratégia coletiva, terá continuidade o programa de rádio intitulado "Hora do risco", que acontece às quintas-feiras, no horário do recreio do período da manhã e da tarde, na escola Estadual Governador Milton Campos, bairro Matosinhos, na cidade de São João del-Rei.

O programa da rádio tem como objetivo inicial socializar e compartilhar assuntos já contemplados na escola ao longo de 2014 e 2015, referente à noção de risco ambiental, a importância de se conhecer e identificar áreas de risco, bem como, pensar e agir para a prevenção da ocorrência de desastres em função do tipo de risco que se pode correr coletivo ou individualmente.

Os grupos parceiros (GEPEGER e GEPE) começarão outras ações em prol do programa "Hora do risco", tais como a instrumentalização dos alunos do curso de Geografia quanto à utilização das estratégias mais adequadas e atualizadas para a realização do programa de rádio na escola. Essa ação será implementada por meio de oficinas, esperando-se que essas iniciativas reflitam positivamente no programa "Hora do risco", entendido e tratado como meio de comunicação a serviço da produção de conhecimento. A princípio, as pautas do referido programa estão sendo organizadas pelos próprios alunos de graduação do curso de Geografia, sob a orientação do estudantes de Jornalismo. Contudo, a intenção e interesse de ambos os grupos é que as pautas e o programa sejam escolhidos e realizados

pelos próprios alunos da escola, a fim de se estimular tanto o protagonismo, quanto a criatividade. Para isso, iniciou-se um movimento interno na escola para a construção de um grupo de estudos intitulado “Clube do risco”, a ser orientado e acompanhado pelos graduandos.

Entre outras contribuições dos membros dos grupos, expostas durante reuniões, destaca-se a proposta de que no primeiro encontro do “Clube do Risco” seja apresentado, de forma dinâmica, o conceito de mídia e sua influência na sociedade, a partir do livro “Deu a loca na floresta”, de Robson Rocha. Espera-se que, dessa forma, os adolescentes compreendam a magnitude da ação dos meios de comunicação na sociedade, podendo, inclusive, sugerir conteúdos durante as reuniões de pautas. Além dessa proposta foi sugerido que se reforçasse a parceria com professores da própria escola, a fim de que alguns encontros do “Clube do Risco” acontecessem durante as aulas desses professores. Dessa forma, estar-se-ia motivando os professores a utilizarem o projeto como atividade da disciplina e os meios de comunicação como recurso didático em sala de aula.

Essas propostas e contribuições são bem vindas e, portanto, estudadas/avaliadas cuidadosamente para que possam se efetivar. Para isso, novos diálogos entre os membros do programa de extensão “Educação para o Risco” e os professores e diretores da escola parceira deverão ocorrer ainda durante o semestre em curso.

4. Resultados parciais

Até o final de 2016, foram ao ar quatorze programas (Hora do Risco – A rádio e o pluviômetro na Escola - 23/06/2016 (primeiro); Hora do Risco – Concepção de risco ambiental – 30/06/2016 (segundo) e 09/12/2016 (Aniversário da cidade), sempre às quintas-feiras, com e para alunos dos turnos da manhã (ensino médio) e da tarde (ensino fundamental II). A princípio, os jovens entre onze e doze anos foram os que mais se revelaram curiosos e sensibilizados com a novidade na escola. Foram esses, também, que se inscreveram para participar do Clube do Risco, após palestra intitulada “Vulnerabilidade e prevenção: o que significam?”, depois da rádio escolar começar e ir ao “ar”. Até junho, onze alunos do 6º ano de ensino fundamental II manifestaram o interesse pelo Clube.

O período de férias, no mês de julho, interrompeu as atividades de extensão na referida escola. Além disso, o início do semestre letivo na universidade, combinado com o da escola, apresenta tempo e ritmos diferentes, o que dificulta a imediata retomada das ações e reuniões na escola no início de agosto. Esse fato, embora pareça simples, significa pensar a diferença da dinâmica escolar, dos sujeitos envolvidos e na compreensão sobre a realidade existente e no respeito à mesma. Portanto, respeitados os tempos e espaços, aos poucos

as atividades vão recomeçando na vida acadêmica e escolar ao longo de agosto. Para os próximos programas, na rádio escola, as pautas são: a) Você! Corre algum tipo de risco? b) Diferentes tipos de risco. Estas estão diretamente ligadas à enquete realizada durante os meses de junho e início de julho, por meio de caixa coletora exposta no pátio da escola.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Procesos de comunicación y matrices de cultura: itinerario para salir de la razón dualista. México: Ediciones G. Gilli, 1989.

_____. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução Decio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1971.

MORAN, José Manuel. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso conhecimento. INTERCOM Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo, XVII (2): 38-49, julho-dezembro 1994.

SOARES, Ismar de O. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adílson O.; COSTA, Maria C. C. *Educomunicação* – construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 13 – 29.

VEYRET, I. *Os riscos*: O homem como agressor e vítima do meio ambiente. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013, 320 p.

AS AUTORAS

FILOMENA MARIA AVELINA BOMFIM - fmabomfim@ufsj.edu.br - Departamento de Letras, Artes & Cultura – Curso de Comunicação Social-Jornalismo

CARLA JUSCÉLIA DE OLIVEIRA SOUZA - Departamento de Geociências – Curso de Geografia - Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) - carlaju@ufsj.edu.br

Experiências de Educomunicação em Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia

ELIÃ SIMÉIA MARTINS DOS SANTOS AMORIM
AURILENE RODRIGUES LIMA

INTRODUÇÃO

O percurso que nos instiga a produzir o presente texto foi realizado junto a uma classe regular, nos componentes de Estágio Supervisionado em Pedagogia II, III e IV, por se tratar de um estudo consistente, no período de dois anos, com os mesmos sujeitos, num desenho longitudinal, ou seja, com seguimento, sequencial ou *follow up*. (HOCHMAN, 2005, p.1), no período de 2014 a 2016; na compreensão de que a Educomunicação pressupõe ações que vão desde o planejamento, implementação e avaliação dos processos comunicativos, em ecossistemas educativos, mediados pelas tecnologias, de forma aberta e criativa, para no desenvolvimento da cidadania crítica e consciente. (SOARES, 2002, p.20).

O objetivo geral consiste em identificar quais as áreas de intervenção da Educomunicação em que podem estar inseridas tais propostas, realizadas pelos alunos e se de fato se constituem em projetos educomunicativos, por seus objetivos e práticas.

Elegeram-se os estudos do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, (1999, 2002, 2011, 2012); para identificar a relação entre as tecnologias, processos educativos em classes de Ensino Fundamental e/ou da Educação Básica; e os diversos canais de comunicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com suporte bibliográfico, caracterizada como Pesquisa de Síntese, uma vez que descreve o percurso, suporte e finalização dos projetos realizados e suas considerações finais. (LACERDA SANTOS, 2011, p.310).

1. A EDUCOMUNICAÇÃO: BREVE CONCEITO E ÁREAS DE INTERVENÇÃO

As práticas educomunicativas no Brasil são recentes (SOARES, 2002, p.17), iniciadas pelos movimentos populares, em especial na América Latina; cujos estudos referem-se às possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de: alfabetizarem para uso de computadores (*media literacy*) e o seu uso nas escolas (media education), assim como discutem a influência cultural destas mídias, os riscos das manipulações política, comercial e publicitária, a necessidade premente de desenvolver abordagens críticas, os estudos de recepção e o acesso à informação pelas tecnologias; em especial, pela rede mundial de computadores: a Internet. (KAPLÚN, 1999; BARBERO, 2002; CITELLI, 2000; BRAGA e CALAZANS, 2001; KENSKI, 2001 apud SOARES, 1999). A Educomunicação pode estar presente em espaços formais, tais como as escolas e centros culturais; em espaços não formais como a famílias, organizações comunitárias, sindicatos e associações; e em espaços informais constituídos por emissoras de televisão e rádios educativas, centros de produção de materiais educativos analógicos ou digitais.

Por considerar mais completo e mais complexo, este trabalho está fundamentado nos estudos de Soares (2002), que observou serem sete as áreas de intervenção da proposta educomunicativa, dos quais utilizamos apenas seis, a saber: Comunicação Educativa, Expressão Comunicativa através das Artes, Mediação Tecnológica na Educação, Educação para a Comunicação e por fim Reflexão Epistemológica. Não tivemos nenhuma atividade ou projeto ligado à Gestão Educomunicativa.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA E O NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EDUCOM

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia faz parte do Departamento de Ciências Humanas – III da Universidade do Estado da Bahia; situada na cidade de Juazeiro. Tem em seu formato a perspectiva de ampliação das ações inerentes aos pedagogos, servindo às comunidades, quer em espaços educativos formais, quer não-formais, enquanto educadores sociais, em fundações, empresas, hospitais, ONGs, movimentos sociais, associações, igrejas, promoção de eventos, comunicação social, entre tantos outros. Possui três núcleos de aprofundamento voltados para Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, assim como o EDUCOM; que *"estuda os saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo, analisando os processos educativos com tecnologias contemporâneas presentes nos espaços formais e não formais, utilizando os meios tecnológicos da comunicação e avalia softwares na área educacional".* No entanto, seu conteúdo em nenhum momento cita ou faz menção ao conceito de Educomunicação; apesar disso este campo está presente nas competências que se desejam construir, uma vez que se busca em especial *"Enfocar as práticas comunicacionais nos processos educativos"* e *"Elaborar e desenvolver*

projetos de ensino, pesquisa e extensão, articulando conexões entre a educação e a comunicação". (UNEB, PROJETO DE RECONHECIMENTO DE CURSO, 2011, p.291 e 161).

3. PROJETOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Reforçamos que nosso diagnóstico será no sentido de apresentar os projetos elaborados e executados, inserindo-os num contexto educomunicativo, em suas áreas de abrangência, que poderão trazer à luz esta relação.

1) Título: Imagens da Escola pela Percepção dos Alunos.
Estagiária responsável: Lizandra Martins
Área de intervenção: "Comunicação Educativa".

Este projeto esteve pautado em duas vertentes, a da educação, pela formação em Pedagogia e a da Comunicação, por meio do recurso das fotografias. Foram realizadas oficinas sobre fotografias, com os conceitos básicos da instrumentação, o manuseio das máquinas semiprofissionais e experiências em tirar fotografias nos espaços da escola, livremente. Estas imagens foram selecionadas pela estagiária e alunos, atribuindo títulos às mesmas e categorizadas em 03 seções: pessoas, natureza e espaços. Ao final, construiu-se um memorial e como produto mediático uma exposição com as fotografias feitas pelos alunos participantes da pesquisa. Concluiu-se que foi levada em consideração a particularidade de cada indivíduo, valorizando a expressão, a opinião, subjetividades e a imprevisibilidade dos instantes retratados, esta experiência tornou-se um exemplo de empoderamento, pela possibilidade de autonomia ao produzir; a liberdade ao escolher o que compor, a afetividade em relação ao instante reproduzido, e suas relações com o espaço, influenciando na própria construção do mesmo. Percebe-se que o trabalho exposto está relacionado à área de **"Comunicação Educativa"**. Assim como os três projetos descritos a seguir:

2) Título: Desafios e Possibilidades das Novas TIC no Processo de Aprendizagem na Educação Básica.
Estagiária responsável: Arijane de Paula
Área de intervenção: "Comunicação Educativa"

Este projeto teve como objetivo examinar as contribuições das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de aprendizagem de alunos na Educação Básica, por meio de experiências com uso da Webquest. Fundamentadas em abordagem construcionista segundo Papert, (1985). A estagiária buscou conceituar e elencar as tecnologias da informação e comunicação, bem como alcançar os seguintes objetivos: investigar suas contribuições em relação ao processo de aprendizagem dos alunos; possibilitar a discussão

acerca de tema atual e necessário como a poluição e destruição do Rio São Francisco; executar junto aos alunos, as tarefas disponibilizadas, organizada por ela mesma, em consonância com os alunos, na webquest e discutir as ideias elencadas propondo a produção de memoriais e textos em busca de soluções para os problemas apresentados. Os alunos foram orientados para a realização do trabalho e tiveram toda autonomia para a construção dos textos, fundamentados em pesquisas em sites educativos. A cada etapa desenvolvida, os alunos teriam que assumir papeis dentro da proposta a seguir:

> Grupo 1-Historiador: Apresentar a História do Rio São Francisco
> Grupo 2- ambientalista: Discutir como a falta de preservação ambiental prejudica o Rio
> Grupo 3-Reporter: recebeu a missão da TV Nova Esperança para fazer uma reportagem de como está a vida das pessoas que dependem do rio (agricultores, ribeirinhos...)
> Grupo 4- Cientista: preconizar como estará o rio São Francisco no futuro
> 3º etapa- Construção do conteúdo para ser apresentado no Datashow. A pesquisa foi realizada pelos alunos no Laboratório de Informática no aplicativo editor de texto Writer do Linux, não esquecendo de citar as referências bibliográficas tais como livros, revistas ou sites consultados. (ARIJANE, 2016, p. 7)

No final das atividades houve socialização do conhecimento adquirido através da investigação, apresentando-se o resultado da pesquisa no Datashow. Cada grupo defendeu seu ponto de vista e a Webquest ficou disponível na internet para os professores que quiserem acessar e conhecer uma nova metodologia de pesquisa.

Figura 1- aluno ajudando colega com PC

Fonte: Arijane, 2016

Foi perceptível a boa adaptação dos alunos com deficiência, sendo bem acolhidos pelos colegas e professores, num trabalho coletivo, sempre um aluno ajudando ao outro que demonstrava alguma dificuldade. Os alunos escreveram cartas às autoridades locais e levaram o conhecimento à comunidade em torno da escola.

3) Título: Em Busca do Mundo Azul
Estagiária responsável: Vitória Régia
Área de intervenção: "Comunicação Educativa".

A estagiária buscou delinear as características das crianças com Transtorno do Espectro Autista-TEA, criou estratégias de aprendizagem e implementou uma nova perspectiva de trabalho, por meio de um livro sensorial, criado por ela, cujo objetivo era a construção de histórias, que pudessem desencadear processos comunicativos. A partir da leitura de tal livro, o aluno com autismo construiu histórias onde ele foi o personagem principal, manuseou o livro e estabeleceu conceitos como cor, número e numerais, letras, palavras e outros, numa relação de confiança com a aluna estagiária.

O principal foco do trabalho Educomunicativo está justamente em permitir o estabelecimento da comunicação entre aluno e mediadora, visto que para sujeitos com Autismo é um processo longo e delicado; o segundo aspecto mencionado foi o fato da criança perceber que pode criar algo fora do seu universo particular, articulando linguagem, nomeando personagens, tendo autonomia. Pois para Soares, (2002, p. 9) Educomunicação é "um conjunto de ações cuja finalidade é 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. "

4) Título: História em Quadrinhos: Um Olhar Voltado para a Leitura do Ensino Fundamental I
Estagiária responsável: Ana Paula Nunes
Área de intervenção: "Comunicação Educativa"

A estagiária buscou conceituar a experiência da leitura enquanto processo comunicativo; caracterizar o gênero textual história em quadrinhos e suas especialidades; verificar se os alunos estabeleciam a relação entre o verbal e não verbal para a compreensão da história em quadrinhos. Além disso, desenvolveu diversas experiências com seus alunos dentro e fora da sala de aula, visitas aos lugares onde pudessem ter elementos de discussão, produção de revistas em quadrinhos e a realização das leituras das mesmas, numa produção midiática. Para Lauriti (1999 *apud* SANTOS, 2011, p.93), "os ecossistemas devem contemplar

de modo concomitante: experiências culturais heterogêneas, mediações proporcionadas pelas novas TIC e configuração do espaço educacional como um local onde o processo de aprendizagem conserva seu encanto".

O trabalho com os alunos foi baseado na teoria sócio – interacionista, no qual a aprendizagem se deu em uma experiência social de interação, pela linguagem falada e/ou escrita, sempre com a participação dos alunos, tirando a ideia do professor ser o dono da verdade, e está para impor algo. Uma construção colaborativa, pois o aluno tem um papel ativo no processo de aprendizagem, pois o mesmo sempre tem algo para contribuir e enriquecer a aula. De acordo com Lev Vygotsky o processo de aprendizagem é continuo.

Os alunos visitaram o local da experiência, que foi o Rio São Francisco, produziram textos em quadrinhos e construíram uma revista informativa e educativa. Também foram os responsáveis pelas gravuras, paginação e organização editorial. A revista foi publicada numa gráfica e distribuída a todos os alunos da escola a fim de serem utilizadas em outras aulas e na comunidade.

5) Título: As Cores no Universo Escolar: Sua Utilização na Sala de Aula
Estagiária responsável: Liliane Melo
Área de intervenção: "Expressão Comunicativa Através das Artes".

O estudo teve dois objetivos. O primeiro visava discutir as cores, junto ao público infantil, em idade escolar, e refletir como estas influenciam no processo de aprendizagem da criança, pela livre exploração das mesmas em atividades lúdicas. O segundo procurou entender o que os professores pensam sobre as cores; quais foram seus possíveis questionamentos sobre a extensão de sua influência, e se buscam nas cores estratégias para ampliação da percepção do universo da criança na descoberta, construção e decodificação dos símbolos que lhes são oferecidos em sala de aula.

Para Liliane, (2016, p.28) os educadores precisam ter consciência de que o ensino de artes é de extrema importância para a educação, e quando se fala em séries iniciais, principalmente, pois esse contato da criança com o criar é enriquecedor, possibilitando que ela se sinta parte integrante do processo, o poder criar traz autonomia e construção de novos conhecimentos.

> A ARTE desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar,

> interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. (LOWENFELD, 1997, p.13).

Ou seja, o ensino de artes, tem papel fundamental na construção da identidade e autonomia, possibilitando a reflexão sobre o fazer, e não simplesmente fazer por fazer, e sim ter prazer naquilo que está criando, e pensar novas possibilidades de construção. Foram realizadas oficinas, onde as crianças manusearam cores em diversas atividades como pintura, modelagem em massinha, diversos trabalhos de arte utilizando cores, construção do livro de cores. Com o livro "Por que o camaleão muda de cor?", analisaram a questão da discriminação racial, dentre outras temáticas, socializando por meio de uma exposição de desenhos pintados com lápis de cor e gizão de cera.

6) Título: O Livro Digital no Processo de Alfabetização.
Estagiária responsável: Luziane Oliveira
Área de intervenção: "Mediação Tecnológica na Educação"

O cerne da pesquisa estava em discutir quais são os desafios na transição do uso do livro didático para o uso das telas digitais no processo de alfabetização, com oficina para formação de professores sobre o Livro digital. Cada professor ficou em um computador, explorou os livros digitais, que estavam disponibilizados nos sites da Amazon. Soares afirma que Educomunicação não "é sinônimo de 'Tecnologias da Educação' (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).", pois o importante "não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos." (SOARES, 2011, p. 18).

As oficinas possibilitaram aos professores manusearem os livros digitais, estabelecerem comparações, tecerem críticas a ambos formatos de livros e buscarem o uso das tecnologias com mais segurança, uma vez que se apropriaram da compreensão da Educomunicação, dando sentido ao ato de educar, utilizando-se de TIC.

7) Título: As Mudanças na Escola Impulsionadas pelas Tecnologias
Estagiária responsável: Valdeci Nascimento
Área de intervenção: "Educação para a Comunicação".

Neste trabalho foram descritos, de modo retrospectivo, os acontecimentos da época de 70, no que diz respeito aos aspectos culturais, econômicos, sociais e educacionais tendo em

vista que os mesmos são indispensáveis no processo de formação e construção do sujeito, por meio de pesquisas e relatos, para assim compreender as mudanças e transformações no processo formativo no decorrer dessa trajetória, de forma a visualizar as tecnologias e as alterações do modo de vida, sistematização dos registros de fatos vivenciados na infância e a comparação entre a realidade vivida naquela época, com a realidade nos dias de hoje. Foram analisadas as tecnologias antigas e atuais, construídos memoriais de família e na comunidade; produção de álbum de imagens, maquetes de tecnologias antigas, projeção de vídeos com as marcas de cada tempo, construção de textos e produções literárias com quadrinhos e crônicas pelos alunos.

As maquetes e trabalhos ficaram em exposição e a comunidade foi convidada a participar da apresentação da temática, dando suas contribuições para enriquecimento das discussões. Os alunos passaram a ter mais respeito pelos equipamentos e materiais da escola, num gesto de exercício da cidadania

8) Título: Práticas Docentes no Cenário da Informação e Comunicação Digital
Estagiária responsável: Pricília Souza
Área de intervenção: "Reflexão Epistemológica".

O projeto surgiu ao se perceber a necessidade de estudar o uso das tecnologias na escola, tanto do ponto de vista dos alunos quanto do ponto de vista dos professores; ao verificar que estes últimos, muitas vezes, pouco utilizam a tecnologia da informática, mesmo com acesso a ela e aos diversos jogos educativos voltados para os conteúdos, que são trabalhados em sala de aula. No entanto, ao perceber as dificuldades dos docentes, considerou-se importante discutir tal fenômeno e desenvolver com estes, um projeto direcionado ao uso das TIC na escola. Segundo Pricilia (2016, p.8): *"É importante entender qual a barreira existente, que impede que este recurso seja utilizado de forma que venha a influenciar o aprendizado dos alunos e ainda a prática dos professores".* E ainda, crê-se que os processos educativos e as TIC podem trazer uma nova realidade através de sua relação, proporcionando uma nova maneira de ver o mundo e o âmbito educacional, através de novas práxis pedagógicas, dando espaço para uma escola libertadora, que enfrenta seus problemas por ter pessoas capacitadas para isso.

Em se tratando de "reflexão epistemológica", a estagiária criou grupos de estudo, onde trazia à luz textos e discussões acerca das TIC, seu uso em sala de aula, como transformar o processo de mídias e tecnologias para reflexões e práticas educomunicativas. Tudo foi registrado em Diários de Bordo de cada participante, socializados no final do processo.

9) Título: Música na Escola
Estagiário responsável: Eidson Lima
Área de intervenção: "Reflexão Epistemológica".

A partir da problemática, Eidson questiona-se como professores têm trabalhado o Ensino de Música nas escolas municipais, e buscou: discutir a música, a aprendizagem e a relação entre esses dois conceitos e visualizar a música no campo da comunicação e expressão de sentidos, propondo experiências com tal área do conhecimento para a formação de professores, por meio do programa do site Zorelha, do RIVED. Ao estudar como o ensino da música tem sido tratado nas escolas, e ao enfatizar que esta não possui nenhuma intencionalidade educativa e nem proporciona o diálogo entre as pessoas nestas comunidades, discute também a necessidade de se trabalhar no sentido de permitir que tal ecossistema comunicativo, se torne em ecossistema educativo.

O estagiário desenvolveu sua pesquisa de investigação epistemológica passando por: uma escola de música popular, um conservatório de música, escolas públicas municipais e particulares, num total de 6 escolas entrevistou professores de música com e sem formação na área e alunos, das realidades pública e particular. Suas conclusões remetem aos objetivos por que a música entrou nas escolas como currículo desde o Brasil Colônia, como forma de docilizar os índios; na Ditadura Militar como forma de alienar a população na crença ideológica vigente e por fim, hoje nas escolas ainda não se sabe por que ensinar música, perdendo-se uma excelente oportunidade de tornar as comunidades em ecossistemas educativos, para o exercício da cidadania, solidariedade e construção de valores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Soares (2012, p. 24 e 25), um projeto educomunicativo deve prever questões essenciais, tais como: empoderamento das pessoas; ampliação dos diálogos com agentes educativos, na promoção das competências e habilidades preexistentes e que devem ser desenvolvidas, como resultado de interações humanas; formação de agentes educacionais para a mediação social para mediação de conflitos e propostas cidadãs; ampliação de comunicadores sociais que busquem a discussão de problemas cotidianos, pautados nos temas transversais; promoção da gestão participativa em ecossistemas educativos. Compreendemos que os projetos analisados, constituem-se em propostas educomunicativas, em suas áreas de Iintervenção específicas, por trazerem estas configurações em seu bojo, o que se demonstrou nos projetos descritos. Ressaltamos a importância de se fortalecer o Núcleo EDUCOM; pelos diálogos com os diversos componentes curriculares do curso, em especial,

possibilitando aos alunos a concretização de projetos voltados para a Educomunicação, na construção de uma sociedade mais consciente, participativa e cidadã, necessidades prementes da nossa época e pelos apelos por que tem sofrido a escola básica na formação de alunos não apenas consumidores;, influenciados pelas mídias, mas sujeitos conscientes e ativos, construtores de nova visão de mundo e de relacionamentos.

REFERÊNCIAS

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf>. Acesso: 12 jun. 2016.

SANTOS, Jonathas Fontes. **Educomunicação: Uma Inter-Relação Entre Educação E Comunicação**. Revista Letrando, v. 2 jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistaletrando.com/revista/volume2/11.Jonathas.pdf>. Acesso.12 jun. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão Comunicativa da Educação: Caminhos da Educomunicação**. In: Revista Comunicação e Educação. Editora Ano VII, jan./abr. 2002, p 16 – 25.

----------. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma o 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. nº2. Brasília, Senado Federal, 1999.

UNEB, **PROJETO DE RECONHECIMENTO DE CURSO DE PEDAGOGIA**, CONSU. Salvador, 2011.

UNEB DCH III. **Projetos de Estágio Supervisionado Núcleo EDUCOM**. Juazeiro, 2016.

AS AUTORAS

ELIÃ SIMÉIA MARTINS DOS SANTOS AMORIM - Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –DCH III. Doutoranda em Ciências da Comunicação – DINTER USP/UNEB. e-mail: eliasimeia@yahoo.com.br

AURILENE RODRIGUES LIMA - Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –DCH III Doutoranda em Ciências da Comunicação – DINTER USP/UNEB. e-mail: aurilene_rl@bol.com.br

Importância do paradigma educomunicativo no campo da saúde: identificação de pesquisas e práticas de ensino na área de saúde pública e nutrição da USP

MARCELUS WILLIAM JANES

INTRODUÇÃO:

Considerando o tema geral do evento "Novo Paradigma para o Diálogo Intercultural", abordaremos aqui, relatos de experiências sobre as contribuições teóricas e pragmáticas do campo da Educomunicação, para os campos da promoção da saúde e da construção de conhecimentos para a prevenção de doenças, considerando para isso, o empoderamento da população por meio da mediação entre os conhecimentos acadêmico-científico e o saber popular. O lócus de observação desses fenômenos são relatos de experiências educomunicativas produzidas por docentes, alunos de graduação, alunos de pós-graduação e pesquisadores da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP, em suas pesquisas e intervenções na área de ensino e pesquisa sobre nutrição e saúde pública.

Neste sentido, este *paper* se enquadra dentro dos debates temáticos do Encontro, no subtema "Gestão de projetos de Educomunicação ou da Mídia-Educação na educação formal", na medida em que tais relatos apontam para uma intervenção educomunicativa nos campos de pesquisa, ensino e gestão formal da educação em instituições de nível superior que tenham como campo de atuação, o ensino, a pesquisa e a extensão nas áreas de saúde pública e de nutrição.

DELIMITAÇÃO DO OBJETO

O autor deste *paper* propõe tais reflexões com base em sua trajetória enquanto Assessor de Imprensa/Comunicação da Faculdade de Saúde Pública - FSP/USP (desde 1997, tendo criado neste ano a Assessoria de Comunicação Institucional da FSP), professor mediador em Educação à Distância de no Programa Mídias na Educação (UFPE/MEC/ECA-USP de 2008 a 2015), pesquisador colaborador do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes (NCE/ECA) da USP e sócio-fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom). Por sua experiência na área de Comunicação e Saúde Coletiva, com ênfase em Teoria da Comunicação, Comunicação e Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação, saúde pública e educação.

Essa experiência trouxe o paradigma da Educomunicação, até então desconhecido, para o universo da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP, despertando interesse de alguns professores e alunos para essa nova interface entre áreas de conhecimento.

Este *paper* traz o relato da influência da Educomunicação nos campos da saúde pública e nutrição.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Relatar e analisar pesquisas e intervenções educomunicativas observadas em teses, dissertações e práticas pedagógicas produzidas na Faculdade de Saúde Pública da USP.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar resultados da parceria entre a Escola de Comunicações e Artes da USP e a Faculdade de Saúde Pública da USP, voltada a aproximar a Educomunicação da área da educação alimentar e da saúde pública.

JUSTIFICATIVA

Tal artigo se justifica pela necessidade de relatos sobre experiências produzidas na academia que inter-relacionem os campos de conhecimentos da Educomunicação e da saúde, visto que existem muitas experiências descritas na literatura sobre a relação comunicação e saúde e também sobre Educomunicação em relação a outras áreas do conhecimento, mas poucas inter-relacionam as duas áreas (Educomunicação e saúde).

Tais experiências podem contribuir para uma fértil produção de conhecimentos nesta interface, propiciando um enriquecimento das práticas na área de saúde, educação e comunicação, o que propiciará um empoderamento da população na construção de seus direitos tanto nas áreas da saúde, quanto na da comunicação.

METODOLOGIA

Como metodologia, utilizamos a revisão bilbiográfica, além de pesquisa nas mídias escrita e eletrônica, revelando o registro de tais experiências educomunicativas na Faculdade de Saúde Pública da USP.

Foi desenvolvida coleta de dados e sua análise bibliográfica a partir do estudo de caso da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP, avaliando-se suas mídias de divulgação como: site, Boletim FSP (órgão oficial de divulgação de notícias da instituição), redes sociais, assim como seu clipping onde se identifica notícias sobre a instituição veiculadas nas mídias externas.

Também foi feito levantamento bibliográfico sobre os autores que já trataram direta ou indiretamente o tema como BARBERO, FREIRE, LEFEVRE e SOARES, dentre outros. Foi usado o pensamento desses autores como base de reflexão. Usou-se também o levantamento bibliográfico no "Repositório Bibliográfico" da bilbioteca da FSP/USP, assim como nos repositórios bibliográficos da USP (Teses USP) e DEDALUS (Produção).

RESULTADOS

Os levantamentos realizados tanto no site da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP para se detectar atividades relacionadas à Educomunicação nesta Instituição, como nos repositórios bibliográficos da Universidade, para se detectar as produções acadêmicas realizadas nesta faculdade em relação ao referencial teórico da Educomunincação, revelaram os seguintes resultados:

Site da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP :

- "Vídeos educomunicativos de alunos de nutrição da USP são temas de matérias na imprensa" – Matéria publicada no site em 03/08/2016
- "Alunos de nutrição da FSP USP produzem vídeo sobre bebidas ultraprocessadas." – Matéria publicada em 04/03/2016
- "Pesquisadores da FSP USP participam de Seminário sobre Educomunicação." – Matéria publicada em 26/12/2015;

- "Novo número da revista Saúde e Sociedade da FSP USP e APSP." – Matéria publicada em 03/04/2014;
- "FSP e ECA discutem educação a distância" – Matéria publicada em 05/12/2013
- "Alunos do Curso de Nutrição da USP produzem vídeos sobre educação nutricional" – Matéria publicada no site em 11/12/2012;
- "Apresentação dos vídeos sobre educação nutricional produzidos por alunos do Curso de Nutrição da USP 2012"
- "FSP USP recebe visita de um dos principais teóricos da Educomunicação da América Latina" – Matéria publicada no site em 03/11/2012.

Repositórios bibliográficos da USP:

- JANES, M. W.. A Contribuição da comunicação na educação para a saúde: Estudo de casos de rádios. In: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2012, Fortaleza. Anais do Intercom 2012 - Congresso Nacional, 2012.
- JANES, M.W. A contribuição da comunicação para a saúde: Estudo de comunicação de risco via rádio na Grande São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Saúde Pública da USP. , 282p., 2007.
- JANES, MARCELUS WILLIAM; MARQUES, MARIA CRISTINA DA COSTA. A contribuição da comunicação para a saúde: estudo de comunicação de risco via rádio na grande São Paulo. Saúde e Sociedade (USP. Impresso), v. 22, p. 1205-1215, 2013.
- SPONCHIATO, G. ; GAMBARDELLA, A. M. D. ; CERVATO-MANCUSO, A.M. . A prática educomunicativa no curso de graduação em nutrição pela Faculdade de Saúde Pública da USP. In: IV Encontro Brasileiro de Educomunicação, 2012, São Paulo. Anais do IV Encontro Brasileiro de Educomunicação, 2012.

CONCLUSÕES E DISCUSSÕES:

Os resultados encontrados nos levam a crer que há uma grande repercussão nas mídias institucionais da FSP/USP, nas mídias da USP como um todo e mídias externas, sobre pautas que envolvam experiências educomunicativas na área da saúde e da nutrição. As aboradgens das matérias são positivas e apresentam características como inovação e estímulo a às novas formas de educação, incentivam tanto os alunos dos cursos de nutrição e de

saúde pública a se envolverem mais com os conteúdos curriculares dos cursos, quanto a população a ter melhores práticas alimentares e de promoção de saúde.

Quanto ao levantamento bibliográfico, verifica-se que há poucos trabalhos acadêmico/científicos produzidos e publicados no âmbito da FSP/USP sobre a relação Educomunicação/saúde pública/nutrição, detecta-se que as iniciativas práticas realizadas na Faculdade no âmbito dos cursos de nutrição e de saúde pública, assim como pela Assessoria de Comunicação da instituição não se refletem na produção acadêmico/científica sobre o tema, o que abre um campo de pesquisa e atuação acadêmico/científica bastante novo e produtivo, pois há muito o que se produzir na interface desses grandes campos do conhecimento da saúde/comunicação/educação.

Como resultados e discussão este *paper* propiciou uma contribuição aos acadêmicos de Nutrição e de Saúde Pública, para compreenderem a utilização dos conceitos e métodos propostos pela Educomunicação enquanto forma de intervenção na sociedade, pois, enquanto futuros nutricionistas e sanitaristas possam a usar estas reflexões para estimular a participação popular nas decisões sobre alimentação, nutrição, saúde e, consequentemente, promover atitudes saudáveis e preventivas, tendo como resultado uma sociedade sadia, equilibrada e consciente sobre a sua e a saúde do mundo.

Tal *paper* também propõe abordar a importância da parceria entre a Escola de Comunicações e Artes da USP e a Faculdade de Saúde Pública da USP, voltada a aproximar a Educomunicação das áreas da educação alimentar e de saúde pública, ganhando um significado especial no momento em que o próprio Ministério da Educação reconhece em seu Programa “Mais Educação”, a importância de uma relação interdisciplinar mais estreita entre comunicação e saúde. Este relato, pretende mostrar que a USP inova ao propor uma abordagem de formação que valoriza uma maior aproximação entre seus alunos - sejam eles da área da saúde ou da Educomunicação - em relação aos públicos atendidos pelos respectivos profissionais.

Tais experiências serão discutidas à luz de teorias de Paulo Freire, assim como a “teoria crítica dos meios” e a escola latinoamericana de Educomunicação, protagonizada por teóricos como Jésus Martin-Barbero (Colômbia), Mario Kaplum (Chile) e Ismar de Oliveira Soares (Brasil). Para compreender as reflexões sobre saúde, será abordada a teoria da “sociedade do risco”, a contribuição da reforma sanitária e a contribuição da Constituição de 1988, com a criação do SUS – Sistema Único de Saúde.

BIBLIOGRAFIA

MARTÍN-BARBERO, Jésus. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia / Jesús Martín-Barbero. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

Repositório Bibliográfico da FSP/USP:. Disponível em: <http://dspace.fsp.usp.br/xmlui/>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Repositório Bibliográfico da USP – "DEDALUS USP". Disponível em: <http://www.producao.usp.br/>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Repositório Bibliográfico da USP – "Teses USP". Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 25 ,mar. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. Analista e gestor de processos comunicacionais. In: Comunicação e Cultura: um novo profissional. Organizado por Maria Aparecida Baccega. São Paulo: CCA/ECA/USP, 1993.

D) EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO ENQUANTO EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Educomunicação para as relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção para aplicação da lei nº10639/2003

EVALDO GONÇALVES SILVA

Abrimos nossas reflexões a partir das experiências pessoais, enquanto jovem pesquisador negro e candomblecista, vítima do racismo cotidiano brasileiro e que por muito tempo sequer se reconhecia negro. Trazemos a estas linhas o agradecimento aos ancestrais que permitiram que hoje propuséssemos estratégias para superação deste racismo institucionalizado e para a construção de uma agenda antirracista.

Este trabalho é parte das reflexões que construímos para nossa dissertação de mestrado, onde estudamos a aplicação da Lei 10.639/2003 por meio de um projeto de Educomunicação. Nele apresentamos a forma como vislumbramos as possibilidades da construção de um ecossistema comunicativo que seja coerente com o enraizamento de práticas antirracistas e de aplicabilidade da lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileiras na educação básica.

Paulo Freire destaca o espaço midiático convencional como reprodutor das ideologias dominantes. Nesse sentido, em sua Pedagogia da Autonomia sugere que a educação forme pensamento crítico e não apenas transmita conteúdos Em paralelo a essa leitura, Jesús-Martín-Barbero (2003) abarca um pensamento que é notadamente marcado pela transdisciplinariedade. Ele próprio destaca a importância da leitura freireana para a comunicação. Em A Comunicação na Educação, de 2014, afirma que “o primeiro aporte inovador da

América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire". (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.17). Ele faz tal afirmação após debater os conflitos que pesquisadores de ambas as áreas travam entre si, de certa forma esquecendo as contribuições que uma fornece para a outra.

> a comunicação está se convertendo num espaço estratégico a partir do qual se podem pensar os bloqueios e as contradições que dinamizam essas sociedades-encruzilhadas, a meio caminho entre um subdesenvolvimento acelerado e uma modernização compulsiva. Assim, o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais. (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 261)

Nos colocando nesse espaço que Martin-Barbero chamou de sociedades-encruzilhadas, pensamos que além do espaço estratégico em que se coloca a comunicação, também somos obrigados a pensar nas articulações desta com a educação de forma que possamos transitar de forma fluída entre estes dois vértices. Não é apenas o pesquisador colombiano que trata desse espaço encruzilhada. Muniz Sodré (2002) defende que a comunicação ocupa uma posição reflexiva no âmbito das ciências, formando um nó onde se entrelaçam diversos problemas. Ela situa-se em uma encruzilhada de disciplinas tradicionais que vão compor práticas socioculturais institucionalizadas – ou não.

A força com que toma a encruzilhada nas reflexões de Sodré e Martin-Barbero nos remete ao espaço simbólico das religiosidades afro-brasileiras e à figura de Exu, apresentado pelo antropólogo Reginaldo Prandi como movimento, assim sem Exu nada pode acontecer, nem mesmo em pensamento. Prandi trata desta deidade, Orixá Exu, e um dos domínios que ele assume enquanto seu é a própria Comunicação. Exu está para os antigos iorubas, como Loki para os nórdicos e Hermes para os gregos.. Narra-se sobre Orixá Exu de que ele propicia a comunicação e traz mensagens. Nada se faz sem Exu, nenhuma mudança, nem mesmo repetição.

A respeito dessa força dinâmica de comunicação e transmissão de mensagens, prosseguimos caminhando com Paulo Freire quando em Comunicação ou Extensão? (1983) ele afirma que não existe pensamento isolado, como não existe homem isolado. "Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através dos signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. " (FREIRE, 1983, p.45). Assim,

tratamos da comunicação enquanto dinamizadora e até mesmo como função criadora da existência social e reforçamos este espaço encruzilhada ao tratar da interface entre comunicação e educação.

O conceito de Educomunicação surge na literatura brasileira em 1999, após pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escolas de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) desde o ano de 1997 envolvendo especialistas de 12 países da América Latina. Na investigação vislumbrou-se a emergência de um provável novo campo que articulava a interface comunicação/educação. O coordenador do (NCE) Ismar Soares (2000) afirma que o grupo não tomou a inter-relação simplesmente como nova disciplina para os currículos escolares, ao contrário, estabeleceram quatro formas de articular o novo campo.

Soares propõe que o campo da Educomunicação assume uma natureza relacional e "estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo." (SOARES, 2000, p.22) Para isso, seria vivenciado na prática, através de áreas concretas de intervenção social. Entranhados que estamos pela força motivadora que a Educomunicação nos coloca não conseguimos conceber um trabalho de pesquisa dentro deste âmbito que não nos leve à prática, nesse sentido pensamos na fundamental importância da práxis que é a articulação entre teoria e prática, sem que façamos uma dualização. Ambos os sentidos devem caminhar de forma paralela, saber pensar e saber agir no espaço educativo.

Dessa forma, Educomunicação não se trata de uma nova forma de educar, utilizando o instrumento da comunicação. Ao contrário, na interação entre os campos, a comunicação deveria se tornar um eixo de orientação para os processos educativos. Educar pela comunicação e não para a comunicação uma vez que a comunicação passe a funcionar como relacional e não objeto, para possibilitar amplidão do projeto pedagógico. A partir dessa perspectiva de inter-relação entre o Educar e o Comunicar podemos pensar na concepção de Paulo Freire a respeito da leitura de mundo precedendo a leitura da palavra.

Pensamos as possibilidades educativas e comunicacionais a partir desta perspectiva freireana e o pedagogo coloca a leitura como item fundamental na compreensão de mundo e para a aprendizagem. Freire (1989) acredita que a leitura formal, ou seja, textual, é antecedida pela leitura do mundo, sendo intercambiáveis, compreendendo assim um diálogo entre a linguagem formal – escrita – e uma linguagem informal – o mundo. "Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescreve-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p.13)

Em sua Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire destaca um recurso didático que faz parte de uma "visão problematizadora da "educação", que nos termos desse trabalho tratamos como uma prática educomunicativa. Ele fala da leitura e do uso de textos produzidos pela mídia convencional, mas não de forma isenta. O pesquisador propõe que antes de se realizar a leitura destes materiais, é necessário que se conheça autor, ou seja, a posição ideológica assumida pelas vozes que falam neste texto. Só assim, reconhecendo o interlocutor daquela produção midiática, educandos e educadores fazem a leitura do material e o debate posterior.

O NCE vislumbra educação para a comunicação como as reflexões em torno dos processos comunicacionais e o campo pedagógico, cujo objetivo é possibilitar leituras da relação entre sujeitos educandos e os meios, viabilizando possibilidade de intervenção em políticas e processos de comunicação; a mediação tecnológica na educação tem foco na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos educacionais, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e orientada para capacitação ao uso pedagógico e a discussões sobre usos sociais e políticos; já a gestão da comunicação no espaço educativo consiste no planejamento, execução e realização de procedimentos e processos necessários para o surgimento de ecossistemas comunicativos; por fim, a reflexão epistemológica: conjunto de reflexões acadêmicas que pode atribuir unidade teórica e metodológica ao campo, de forma a aprofundar e legitimar este espaço. A partir desta reflexão epistemológica, o conceito para Educomunicação se entende:

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

O conceito de ecossistema comunicativo foi desenvolvido a partir das considerações de Martín-Barbero, para quem a articulação entre tecnologias e meios de comunicação, além do conjunto de linguagens, representações e narrativas que se interconectam transversalmente no cotidiano. Já Soares (2002) afirma que para falar de ecossistemas comunicativos é imperativo retomar a noção de dialogicidade, uma vez que para a construção destes ecossistemas é necessária a busca pelo equilíbrio em ambientes plurais.

Além disso, ele coloca que é fundamental para o surgimento e a consolidação dos ecossistemas comunicativos que o educomunicador qualifique suas ações. Elas devem ser inclusivas, para que nenhum membro da comunidade se sinta fora dos processos; democráticas, ao reconhecer a plena igualdade entre as pessoas envolvidas (e ao falar de igualdade fazemos um adendo ao apresentado por Soares. Não devemos pensar apenas em igualdade, uma vez que é fundamental que os sujeitos sejam pensados em suas particularidades, por isso trataremos de equidade) e midiáticas, ou seja, valorizando as mediações possibilitadas pelas TICs.

Articulando a importância do conceito para a elaboração do campo educomunicacional, ele destaca que a presença dos ecossistemas comunicativos no ambiente escolar deve priorizar a sanidade das relações entre educadores e educandos, além do acesso adequado às TICs. Embora o acesso essas tecnologias seja um dos aspectos relacionados à construção do ecossistema comunicativo, elas não devem ser vistas como condicionantes do mesmo.

É exigência básica do campo que docentes, estudantes e os demais membros da comunidade escolar alcancem certa compreensão do fenômeno educomunicacional, pois apenas assim podemos vislumbrar relações que sejam verdadeiramente dialógicas e midiáticas na escola. Para concatenar o campo da Educomunicação com os tratados a respeito da aplicabilidade da Lei, sugerimos uma aproximação entre o conceito de ecossistema comunicativo com o de enraizamento. Entendemos por enraizamento "a capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares se tornar parte do cotidiano escolar" (GOMES, 2012, p.27), conforme apresenta Nilma Lino Gomes, na pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03.

Gomes (2012) relata o enraizamento como fundamental para a aplicabilidade da Lei, assim como a criação de um ecossistema comunicativo deve ser premissa básica na construção de práticas educomunicativas. Entretanto, da mesma forma como um ecossistema comunicativo não surge de geração espontânea, em quaisquer ambiente que seja, o enraizamento de práticas de ensino de história e cultura afro brasileira não depende da existência de uma lei, nem de interesses de alguns sujeitos em ambiente escolar. É fundamental que a educação para as relações étnico-raciais se torne eixo de orientação na construção das políticas pedagógicas das escolas.

A pesquisa coordenada por Gomes (2012) reproduz constatações relatadas pelas Orientações (2006) de que as práticas assumidas para a implementação da Lei em ambiente escolar são, em sua maioria, resultado da ação individual de professoras e professores, em

gerais negras e negros e que não alcançam continuidade, uma vez que sendo iniciativas isoladas acabam não se tornando visivelmente significativas. Entretanto, ambos os trabalhos apontam possibilidades de se superar tais dificuldades, articulando iniciativa pessoal, formação docente, apoio da gestão e o trabalho com os conteúdos a partir da perspectiva dos estudantes.

Deste modo, a implementação de um projeto de Educomunicação que problematize a questão das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileiras pode possibilitar que os "educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p.26). Compactuando com a necessidade de oferecer mecanismos comunicacionais à comunidade escolar, Moacir Gadotti afirma:

> A escola precisa produzir respostas à presença massiva e ideologicamente mercantil da grande mídia. Ela precisa produzir vídeos, jornais, instalar rádios escolares, entre outros. E não se trata apenas de aperfeiçoar um único meio, mas utilizar múltiplas mídias, superando a fragmentação com o uso de diferentes linguagens e formas de comunicação. Trata-se de produzir narrativas a partir das necessidades mais sentidas pelos alunos, muito além daquelas que os estudantes consomem todos os dias. (GADOTTI, 2007, p.36)

No sentido do que Gadotti fala a respeito da produção de narrativas podemos vislumbrar que a instrumentalização da comunidade escolar desde os estudantes, passando pelos docentes até os familiares, além da comunidade limítrofe. A escola, assim, deve ser ocupada como um espaço de socialização e não apenas de letramento para os conteúdos curriculares. Sobre esta instrumentalização, apelo às noções de gênero escolar, de Schneuwly & Dolz (1997) que tratam da forma de se ensinar um gênero. Para eles, a aprendizagem do gênero – em sentido textual – será facilitada por meio da precisão em seu dimensionamento, ou seja, quanto mais definidas forem as características do gênero, melhor ele será apreendido pelos estudantes, que poderão se apropriar dele utilizando-o como instrumento no desenvolvimento de capacidades de linguagens outras com as quais esteja associado.

Em diálogo com esta perspectiva, Kaplún defende que o fundamental para uma prática que articule os campos de que tratamos não é o meio técnico escolhido e sim a função com a qual será utilizado de forma que possibilite aos educandos uma abertura de canais em que possa socializar a produção de que foram protagonistas. "Isto é, criar a caixa de resso-

nância que transforme o educando em comunicador e lhe permita descobrir e celebrar, ao comunica-la, a projeção social de sua própria palavra" (KAPLÚN, 2014, p. 69)

Ao mesmo tempo em que tratamos da necessidade de tencionar para que possamos falar de história e cultura afro-brasileira na educação básica, por meio dos mecanismos educomunicacionais, voltamos a Martín-Barbero (2014) quando ele afirma que "escrever sua história é, na América Latina, iniciar a destruição dos muros que a impedem de se comunicar com sua memória, relegada ao vazio ou à nostalgia a partir do dia posterior à conquista, e mistificada pelos próprios processos de independência". (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 27)

Este é um sinal inequívoco do silenciamento de populações subalternizadas, a respeito do qual falaremos mais adiante. Neste sentido, podemos retomar à introdução quando nos reportamos às polêmicas da Base Curricular Comum. A ressignificação do ensino de história e sua mudança de fluxo, afastando um pouco a orientação do Norte epistemológico para o Sul, aproxima educadores e educandos da força necessária para quebrarem eles próprios os muros de que fala Martín-Barbero. Sobre a relevância da comunicação enquanto espaço de convergência para romper essa barreira silenciosa, Sueli Carneiro afirma que

> existe uma consciência crescente entre as mulheres negras de que os processos relacionados à globalização e à nova ordem mundial requerem novas formas de ação e, nesse sentido, tratar a comunicação como um nexo de empoderamento tem sido fundamental para garantir-lhes uma representação positiva bem como a visibilização do processo de mobilização e de lutas. (CARNEIRO, 2011, p.125)

A forma de superar o silenciamento é, em parte, a construção do protagonismo que o campo educomunicacional oferece. A prática da Educomunicação abarca uma outra noção de Paulo Freire, que é a dialogicidade. Nesse sentido, a pedagogia de Freire é em certa medida subversiva, uma vez que é necessário que os sujeitos educandos assumam a palavra a partir de suas próprias concepções de mundo. Ele afirma "ensinar não se esgota no "tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível". (FREIRE, 1996, p.26)

Lendo Paulo Freire, Muniz Sodré (2012) traduz comunicação como "processo dialógico e movido por afetos e razão, que pode incluir formas institucionais, mas no limite as transcende por ser apanágio da totalidade do campo cultural" (SODRÉ, 2012, p.140). Sodré disserta que a Pedagogia não é um berço propício para a gestação de novos conceitos, entretanto analisa que a de Freire o faz, dando à leitura e à escrita o caráter de práticas libertárias. Por meio desse código, podemos reiterar as possibilidades em certa medi-

da revolucionárias da interface comunicação educação. O papel do educomunicador em ambiente escolar deve ser não o do professor bancário, mas o do educador que orienta a aproximação dos educandos com o conteúdo programático, uma vez que estes mesmos educandos já possuem leitura de mundo. Nesta visão bancária da educação

> o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p,38)

Nessa perspectiva, os educandos tendes a ser vistos como mero depósitos de informações e a educação responde plenamente à lógica do mercado, colocando docentes e discentes em uma linha vertical, onde o professor tem função de expor e explicar e o estudante a de ouvir e reproduzir os conteúdos aplicados. Nos Estados Unidos a pedagoga bell hooks (2013) acompanha o pensamento de Paulo Freire. A pesquisadora, que se inscreve em uma perspectiva que nomeia de pedagogia crítica feminista, propõe a gestação de comunidades de aprendizados, que só podem ser geradas na superação da educação bancária.

hooks declara que os educadores devem priorizar vozes. “Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema chamado de “educação bancária”” (HOOKS, 2013, p. 57). Nessa perspectiva, a pesquisadora observa que os docentes são mais resistentes a abrir mão da educação bancária do que os estudantes. Para ela, em geral, o corpo discente se coloca mais disposto a enfrentar os desafios do multiculturalismo.

Assim, hooks mostra uma das principais facilidades que a educação bancária faculta aos docentes: avaliação “um sistema no qual queremos sentir que, no fim do semestre, todos os alunos estarão sentados fazendo suas provas e dando testemunho de que “eu sou um bom professor”. ” (hooks, 2013 p.205) Contrapondo esta facilidade de que nos fala hooks, voltamos nossa reflexão ao pensamento de Kaplún (2014) para quem o fundamental em um processo de interface entre a comunicação e a educação, não é – de forma alguma – a ausência do professor e sim uma reorientação do eixo pedagógico, em que o docente não seja o centro do processo educativo, mas parte de um contexto amplo e dinâmico de interações onde sua presença seja cada vez menos necessária e, consequentemente, o “ser bom professor” deixe de ser seu horizonte.

Prosseguimos com Sodré (2002) quando ele afirma que educar implica comunicar. Isso poderia ser descrito como a implementação de laços atrativos um "quadro comum de referências estabelecido por uma cultura histórica, isto é, por toda uma tradição de costumes, saberes e valores um ethos, objeto da hexis instauradora da consciência ética" (SODRÉ, 2002, p.114). Nessa orientação, ele destaca que uma mudança provável nas possiblidades educacionais consiste está numa inversão de ordem. O pesquisador também nos coloca diante do debate travado a respeito do uso das inovações tecnológicas como suporte à Educação. Sodré questiona "sobre as possíveis interfaces da educação com os meios de comunicação de massa privilegiam os problemas de incorporação dos avanços digitais analógicos e simulativos" (SODRÉ, 2013, p.92)

E é está a esperança provocada pela Educomunicação, nos diz Soares (2011), uma vez que ela não diz respeito necessariamente à educação formal, embora a escola seja um ambiente de privilégios para o uso sistematizado do conceito. O que é caro à Educomunicação não é, especificamente, as tecnologias utilizadas para o ensino de determinado conteúdo, antes as mediações possíveis. Nesse sentido, o maior desafio é como reconfigurar o espaço educacional de forma a retomar o encanto do processo ensino aprendizagem, aliando a isso a construção de ecossistemas comunicativos capazes de contemplar experiências culturais heterogêneas e as novas tecnologias da informação e comunicação.

Martín-Barbero fala da urgente necessidade de possibilitar aos jovens espaços em que eles possam se colocar de forma protagonista, superando as barreiras impostas pelo formalismo da educação disciplinar. Ao mesmo tempo, ele destaca que não se pode mais conceber a educação a partir de um modelo de "comunicação escolar" ultrapassado pela era informacional, onde inexiste idade e local para aprender. "Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua, isto é sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo" (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 121).

Soares (2011) também trata de três outras frentes de ação educomunicativa: no âmbito da gestão escolar; no âmbito disciplinar e no âmbito transdisciplinar. A partir deste terceiro locus é que pretendemos trabalhar para aplicação do projeto de Educomunicação para as relações étnico-raciais. Nosso interesse é de que possibilitar que os estudantes se "apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida" (SOARES, 2011, p. 12) Entendemos como âmbito transdisciplinar aquele em que as características de diferentes discursos se atravessam,

compondo uma nova rede de relações a partir da qual o conhecimento possa ser construído, não verticalmente, mas em contexto de uso coletivo.

Desta forma, considerando a possibilidade de criação de um ecossistema comunicativo, as Orientações (2006) e as constatações de Gomes (2012) trazemos como hipótese de trabalho que a articulação entre docentes, estudantes, pesquisador, as experiências pessoais do grupo, além da temática étnico-racial pode concretizar o enraizamento das práticas existentes no ambiente escolar no âmbito da história e da cultura afro-brasileiras.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. D.O. DE 10/01/2003, P. 1

Brasil. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011

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

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Liber Livro, 2007

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas In GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAPLÚN, Mario. Uma Pedagogia da Comunicação. In APARICI, Roberto (org). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos Meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

_____ **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____ **Claros e escuros** Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

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

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

O AUTOR

EVALDO GONÇALVES SILVA - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da Universidade Federal de Goiás – UFG – Brasil, sob orientação da Profa. Dra Luciene de Oliveira Dias. É Servidor efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Jataí, onde ocupa o cargo de jornalista. Bolsista Fapeg. Especialista em Assessoria de Comunicação e Marketing pela Faculdade de Informação e Comunicação da UFG (2012). Formado em Comunicação Social – Jornalismo pela mesma Universidade (2009) E-mail: evaldo.silva@ifg.edu.br

Ser Afro no Brasil: o racismo institucionalizado e a luta sócio cultural

FERNANDA DE ARAÚJO PATROCÍNIO

Este texto representa uma breve amostra dos resultados obtidos na pesquisa *O livro e o axé, o erê com Ganga Zumba: representações afro-brasileiras na produção editorial didática voltada à lei 10.639/2003 e a apropriação dos professores*[1], concluída em 2016. O objetivo é analisar como a afro-brasilidade é representada em produtos editoriais didáticos, após a implementação da lei 10.639/2003, que institucionaliza o direito ao acesso à História e à cultura afro e afro-brasileira nas escolas. Para tanto, nos apropriamos da ferramenta da narratologia a fim de identificar como se dá as nomeações, adjetivações, ações atribuídas e direito a fala referente aos sujeitos envolvidos na narrativa didática. Além disso, elaboramos um questionário com perguntas abertas e fechadas que foi aplicado aos professores dos estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul. O intuito da pesquisa foi verificar como se dá a apropriação dos professores (e a comunidade escolar) com relação à lei e ao material analisado, no que diz respeito ao acesso cidadão da afro-brasilidade e ao combate ao racismo.

1 Para saber mais sobre a pesquisa e ter acesso ao trabalho, escreva um e-mail para a autora (Fernanda de Araújo Patrocinio): faraujopatrocinio@gmail.com.

CONTEXTO: RACISMO INSTITUCIONALIZADO

Segundo Fabiana Moraes (2013, p. 66), a cor escura da pele pode provocar julgamentos, imprecisões e mesmo gestos preconceituosos dos educadores dentro da sala de aula – e entre os estudantes também. Nota-se que a cor da pele é tida como uma construção social, que pode, até mesmo, determinar o sucesso ou não de um indivíduo dentro de uma sociedade plural, porém racista.

Jovens negros ainda são recordistas na evasão escolar – vide que, somente em 2015, cerca de 51% dos jovens negros entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio, ou seja, 49%, dos antes matriculados no Ensino Fundamental, desistiram (IBGE, 2014). Moraes (2013, p. 68) conclui que, dentre os vários fatores para este índice de evasão, está a dificuldade de interação e o desânimo perante um sistema formal em um ambiente nem sempre favorável à pluralidade.

Com relação às dificuldades encontradas pelos professores em lidar com a temática afro-brasileira e mesmo se relacionar com alunos de variadas etnias, Moraes (2013, p. 69) destaca os desencontros com relação à auto declaração e à classificação subjetiva dos professores com relação ao reconhecimento de cor/etnia de seus alunos. Vale ressaltar que, no Brasil, a classificação étnica é muito ligada à pigmentação da pele de cada indivíduo – considerando-se, por vezes, a ancestralidade como segundo plano. Possibilitar que o aluno se autodeclare está ligada à noção de pertencimento e reconhecimento do indivíduo em grupo, a qual deveria ser trabalhada e respeitada dentro do ambiente escolar – sem a interferência da classificação externa. Ceder à classificação baseada no etnocentrismo é também negar o direito à afro-brasilidade e marginalizar indivíduos, sua cultura e ancestralidade.

O problema da ausência ou da sub-representação de indivíduos negros e da afro-brasilidade também encontra suas consequências no espaço escolar que, em tese, é um local democrático e plural. Não necessariamente os professores são racistas e nem sempre os gestos e as classificações são racionalizadas, mas na sociedade nota-se equívocos ao lidar com o racismo – ao invés de ser combatido, muitas vezes, ele é reforçado, inconscientemente. Dessa forma, nota-se o cruzamento de fronteiras culturais e o cultivo de identidades ambíguas (considerando, sobretudo, a construção brasileira para identidades) – ou seja, a consolidação de uma estratégia política para a construção identitária (SILVA, 2009) de um indivíduo ou de um grupo; no caso aqui estudado, os afro-brasileiros.

A escola tem papel decisivo na Educação e na formação dos indivíduos, de modo que não se pode mais separar as interfaces entre a Comunicação e a Educação – considerando-se,

assim, também as políticas sociais intrínsecas na Educomunicação. Esta é entendida como campo interdisciplinar de interface, intersecção e interrelação (SOARES, 2011, p. 13), proporcionando o diálogo e a troca simbólica e cultural entre educador e educando, de modo a formar sujeitos críticos e políticos (BACCEGA, 2011, p.31).

Acerca da Educomunicação, Adilson Citelli e Maria Cristina Costa afirmam que:

> Em uma síntese, é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo. Posto de outro modo, a comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carreado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação (2011, p. 8).

Assim, segundo Soares (2001), pode-se entender que o tempo pedagógico faz do *modus comunicandi* uma forma de exercício de poder. Tanto a autonomia do leitor, quanto a "Possibilidade de um ecossistema comunicativo marcado pela dialogicidade implica a descentralização da palavra autorizada e a transformação das relações sociais internas do espaço escolar" (p. 24). Solange Couceiro de Lima (2011, p. 57) atenta à diversidade na Educomunicação, ressaltando a lei 10.639/2003 e a importância de disciplinas como História, Língua Portuguesa, Arte e Geografia contribuírem com a prevenção do racismo, o reforço da autoestima de discentes afrodescendentes, de modo a formar cidadãos solidários. Assim, entendemos que a Educomunicação trata também de uma proposta acerca do combate ao racismo estrutural.

NO MATERIAL DIDÁTICO E NA ESCOLA

A historicidade da lei 10.639/2003 está relacionada às demandas da população, sobretudo do movimento negro, bem como a necessidade do reconhecimento das manifestações culturais afro-brasileiras – como reconhecimento da própria identidade brasileira. Ou seja, resultado de lutas que só vieram a partir da segunda metade do século XX e começo dos anos 2000 – a lei 10.639 surgiu em 2003, por exemplo, e é consequência de tais demandas.

Tal política pública não veio como um reconhecimento institucional gratuito, mas, sim, como o resultado de negociações e lutas do movimento negro.

As reflexões acerca da representação da cultura afro-brasileira na sociedade brasileira atual é o ponto central deste trabalho. Considerando o contexto da globalização neoliberal, problematiza-se esta África fragmentada e que ajuda compor a identidade, a representação e a cultura brasileira. Reconhecemos a legitimação de políticas públicas inclusivas com relação à afro-brasilidade, mas questionamos esta democracia que, apesar dos avanços sociais no último século, ainda precisa ser efetivada no sentido de garantir o direito do cidadão brasileiro a aprender sobre as raízes africanas que compõem nossa cultura.

Considerando Milton Santos (2002) e Boaventura de Sousa Santos (2009), pensamos que esta necessidade revela ainda a ocorrência de um olhar do Norte com relação ao Sul, ou seja, uma epistemologia imperialista e colonialista, que utiliza o Norte como padrão político-social-simbólico para interpretar o contexto brasileiro. Desse modo, a busca pelo reconhecimento da plena cidadania afro-brasileira vem como uma tentativa de superação de tal pensamento opressor.

O título da dissertação remete à busca pela cidadania intermediada pela Educação. O livro e o axé dizem respeito à relação do conhecimento formal pelo instrumento livro com a força sagrada que remete ao candomblé e à ancestralidade. Por isso, o erê, que quer dizer criança ou o espírito infantil, relaciona-se ao Ganga Zumba – metáfora para o professor, resgatando o nome do primeiro líder do Quilombo dos Palmares, o tio de Zumbi. As representações e apropriações que verificaremos neste trabalho são frutos justamente das respostas acerca de tais relações, intermediadas aqui por dois curtas-metragens e pelas respostas dos professores de Santa Maria (RS) e Mogi das Cruzes (SP). As produções midiáticas escolhidas para a análise são a cartilha *Relações étnico-raciais e de gênero*[2] (2007) e seus dois módulos: "Ética" e "Convivência democrática" – mais precisamente, os dois curtas-metragens que as compõem, sendo eles *O xadrez das cores* (2003) e *Vista minha pele* (2004), respectivamente.

O curta-metragem *O xadrez das cores* é proposto para se trabalhar a questão das diferenças, sobretudo o racismo e a tensão entre classes sociais. Nele evidencia-se uma relação hostil e abusiva, com resquícios colonialistas entre uma patroa branca e uma empregada negra. A relação se constrói em torno do jogo de xadrez, que funciona como metáfora das

2 A série *Relações étnico-raciais e de gênero* é composta por quatro módulos, que são divididos nas seguintes cartilhas: módulo 1 "Ética"; módulo 2 "Convivência democrática"; módulo 3 "Direitos Humanos"; e módulo 4 "Inclusão social".

relações sociais, baseadas no poder e na mobilidade social, considerando sua força produtiva e os atores sociais.

Vista a minha pele também propõe o debate em sala de aula acerca das questões raciais. Além disso, traz, como proposta para o diálogo, o exercício da empatia, uma vez que na película se invertem as posições sociais. Enquanto os negros são a hegemonia sociocultural e representacional naquela sociedade relatada, os brancos, em sua maioria, são a periferia, ligados à pobreza e à escravidão.

Para a interpretação destes produtos midiáticos que compõem as cartilhas, nos apropriamos da ferramenta da narratologia para analisar a representação da cultura afro-brasileira (ou seja, nomeações, adjetivações, ações atribuídas, conflitos, tensões e negociações), fundamentada nos 10 valores civilizatórios afro. Tais valores são: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital (axé) e oralidade.

Neste artigo, apresentamos os caminhos que tomamos na dissertação. As reflexões de forma mais profundadas e detalhadas estão na dissertação, conforme já explicado.

Após negociação com as Secretarias Estaduais de Educação dos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, conversamos com os docentes de cada um destes estados. Dividimos o trabalho em dois momentos: primeiro realizamos entrevistas fechadas com os assessores afro ou coordenadores responsáveis pelo conteúdo referente à afro-brasilidade; posteriormente, conduzimos as entrevistas fechadas com professores de Língua Portuguesa, História e Arte das cidades de Mogi das Cruzes (SP) e Santa Maria (RS). Na primeira etapa, repassamos as perguntas a 30 assessores afro (RS) e a 91 coordenadores afro (SP) – obtivemos 5 respostas do RS e 85 respostas de SP. Na segunda etapa, repassamos a entrevista fechada a 317 docentes de Santa Maria das disciplinas destacadas e obtivemos 5 respostas; em Mogi das Cruzes obtivemos 253 respostas, porém a Diretoria de Ensino da cidade não soube precisar o total de professores que lecionam Língua Portuguesa, História e Arte atualmente sob jurisdição daquela Diretoria.

As entrevistas fechadas, concedidas pelos professores de São Paulo e do Rio Grande do Sul, revelam a relação entre o racismo institucionalizado e a escola. Além das respostas dos docentes de ambos os Estados, com a série de negativas e a constatação da efetivação das diretrizes da lei na sala de aula, destacamos o número de professores da rede estadual gaúcha que participou da pesquisa: 10 contra 338 em São Paulo. Outro fato que nos dá base para afirmarmos a presença do racismo institucionalizado é a própria UFSM: apesar de coletivos e grupos de pesquisa voltados à temática afro-brasileira, há a resistência em

se concretizar a existência do curso voltado à História e à cultura afro-brasileira nas licenciaturas voltadas à Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta reflexão, percebemos que há diferença entre o dispositivo da lei 10.639/2003 e a disposição com relação à lei. Ou seja, institucionalizar o direito ao acesso ao conhecimento da História e da cultura afro-brasileira é diferente da disposição em efetivá-la, pô-la em prática. As situações expressas nos dois curtas-metragens e, principalmente, nas falas dos professores evidenciam este paradoxo, por intermédio da resistência de indivíduos perante o convívio intercultural – marcando-se o eu e o outro. Assim, nota-se o paradoxo entre a existência da política pública com os atores sociais envolvidos (destacamos os professores) e a resistência e a dificuldades destes para se apropriarem da lei, a fim de efetivá-la.

As respostas advindas dos professores são o reflexo de uma sociedade e tais denúncias e evidências de lacunas e preconceitos são a constatação da falha sistêmica, burocrática e pessoal. Afinal, não são todos os indivíduos que se permitem experienciar a alteridade e toda experiência de vida é bagagem para interpretarmos o mundo – imagine, então, leitor, o papel social do professor diante deste panorama e os riscos que esta falta de experiência pode trazer à sala de aula e à formação dos discentes. Dessa forma, uma rede que deveria ser fortalecida, amparada pela lei para que os indivíduos conheçam mais sobre a identidade e História nacional (por intermédio da afro-brasilidade), rompe-se, justamente porque a institucionalização diference-se da efetivação. Em outras palavras, o fato de existir a lei não garante que ela seja cumprida e que o conteúdo afro-brasileiro e questões acerca da realidade do povo negro brasileiro, como o racismo, sejam abordados.

Enfatizamos que, a partir do nosso percurso teórico, procuramos evitar armadilhas do racismo e do preconceito, de modo que não procuramos retratar o indivíduo negro e a cultura afro-brasileira com base no colonialismo e nem em qualquer tipo de desqualificação. A vigilância da pesquisa foi para que o trabalho pudesse percorrer a trajetória da inter e da transculturalidade na leitura da afro-brasilidade. Os dois curtas-metragens aqui trabalhados, porém, partem do pressuposto do racismo e do preconceito de classe, temas os quais é impossível não se abordar também considerando as respostas dos professores. O intuito de nossa análise é o de dar equilíbrio ao percurso teórico que escolhemos, de modo a dar luz aos dois às reflexões dos dois objetos empírico escolhidos – os filmes e as entrevistas. Além disso, as películas fazem parte de produtos didáticos montados, justamente, para subsidiar a lei 10.639/2003. Vale lembrar que: endossamos a opinião dos professores de que, falar sobre o racismo, a violência simbólica e a condição da população negra no Brasil

hoje, é fundamental para entendermos o nosso próprio contexto, que parte do Sul para o Sul. Destacamos também as consequências da própria História do Brasil: afinal, trata-se de um país que foi invadido e colonizado, que teve genocídio indígena e hoje tem o da comunidade negra jovem e periférica, além de ter adotado o regime escravista (desistindo deste somente devido às demandas capitalistas de consumo, sem qualquer tipo de indenização) – fatos que contribuem para a marginalização da população negra atualmente, interferindo também na representação afro-brasileira.

Retomando as questões introdutórias que conduziram nossa pesquisa, verificamos que as políticas inclusivas provêm de demandas sociais e necessidades históricas de reparação social, feitas a partir do diálogo entre sociedade e seus representantes políticos. A representação simbólica da cultura e do indivíduo afro-brasileiro é um direito fundamental para a interpretação e o entendimento da História brasileira por intermédio de sua pluralidade, considerando-se as tentativas de apagamento e silenciamento dos resquícios africanos da identidade nacional. Portanto, iniciativas como a lei 10.639/2003 e a produção de materiais editoriais didáticos para subsidiar professores e alunos são importantes, pois, estes podem conhecer e debater as influências e a presença da cultura afro-brasileira em nosso dia a dia. O autoconhecimento, a afirmação e o empoderamento destes cidadãos, ilustrados, muitas vezes, como sujeitos à margem da sociedade e dos direitos civis, são as principais transformações que as políticas inclusivas podem trazer à sociedade.

Em um país que vive seu período pós-colonial e onde 53% da população se autodeclara negra e parda, é necessário refletir, problematizar e intervir sobre práticas preconceituosas, acerca do racismo institucionalizado e das discrepâncias sociais. Pensar o Sul a partir do Sul, ou melhor, o Brasil a partir do Brasil é, justamente, encarar a temática da cultura afro-brasileira como pauta a ser discutida por toda a sociedade e enfrentada com políticas públicas a começar pela escola – local social subsidiado por produtos editoriais, como os curtas-metragens em estudo, e onde muitos têm os primeiros contatos com o diferente, o não-familiar.

Inserido neste cenário, nosso objetivo foi investigar as representações dos indivíduos e da cultura afro-brasileira nas produções editoriais didáticas, voltadas à temática trabalhada pela lei 10.639/2003. De forma mais específica, os curtas-metragens *O xadrez das cores* e *Vista minha pele* foram as produções selecionadas para analisarmos e dialogarmos acerca da identidade, da História e da cultura afro-brasileira, bem como as representações dos indivíduos afro-brasileiros na produção editorial didática.

Nosso objetivo, ainda, foi, a partir de exemplos mediáticos inseridos ao longo da dissertação e da retomada histórica de elementos que fazem parte da identidade brasileira, promover o diálogo, visando medidas democráticas e inclusivas relacionadas à cultura afro-brasileira e à Educação. O nível simbólico das representações midiáticas editoriais nos é bastante caro neste trabalho por um todo – não à toa, os dois curtas analisados exploram a negritude e o empoderamento da mulher negra, debatendo questões de gênero e etnia.

O mapeamento que fizemos com as produções editoriais didáticas voltadas a subsidiar a aplicação da lei 10.639/2003, em nossa dissertação, visa servir de guia para consulta e auxiliar na compreensão acerca da apropriação de políticas públicas inclusivas. Para tal, nos importou saber como se dá a representação do sujeito e da cultura afro e afro-brasileira – e, por isso, destacamos as nomeações, as adjetivações, as ações atribuídas aos indivíduos, bem como os conflitos, as tensões, as negociações e as relações de poder. Diante deste contexto, entendemos por imprescindível a compreensão acerca do processo de circulação e apropriação dos materiais didáticos e da própria lei 10.639/2003 por parte dos professores. Isso porque o primeiro contato com os materiais escolhidos é deles e é a partir da gestão do docente que tais questões são trabalhadas em sala de aula. Dessa forma, também como objetivo específico, destacamos os entre-lugares e as relações de conflito e poder no corpus destacado – as negociações sociais feitas a partir dos lugares de fala e do direito ao outro de ocupar espaços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Filmes:

ARAUJO, Joel Zito. **Vista minha pele**. Brasil, 23 min 50s, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bxJvKnW9JYs>. Acesso em 2 jun. 2015.

SCHIAVON, Marco. **O xadrez das cores**. Brasil, 21 min 6s, 2004. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc>. Acesso em: 4 mai. 2015.

Livros:

BRASIL; CONGRESSO NACIONAL; CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Estatuto da igualdade racial**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/estatuto-da-igualdade-racial>. Acesso em: 20 out. 2015.

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). **Educomunicação** – construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

LIMA, Solange Martins Couceiro de. “Comunicação & Educação: um olhar para a diversidade”. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs). **Educomunicação – construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucionalizado**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral da Justiça, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. São Paulo, Record, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2009. Disponível em: <http://www.biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/Bibliografia2013_arquivos/renovarateoriacrtitica%20Santos%20127%20p.pdf >. Acesso: 5 set. 2014.

A AUTORA

FERNANDA DE ARAÚJO PATROCÍNIO - *O livro e o axé, o erê com Ganga Zumba: representações afro-brasileiras na produção editorial didática voltada à lei 10.639/2003 e a apropriação dos professores*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Midiática da Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Trabalho orientado pela Profª Drª Rosane Rosa.

Histórias de vida e identidade negra: formação educomunicativa para educadoras(es) interessadas(os) na aplicação da lei federal 10.639

PAOLA DINIZ PRANDINI

Neste artigo, realizamos uma breve avaliação acerca das contribuições da prática educomunicativa relacionada ao Digital Storytelling (ou Histórias de Vida Digitalizadas, na Língua Portuguesa) como estratégia para a aplicação da Lei Federal 10.639/03 nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Por meio do curso "Histórias de vida e identidade negra: um passeio crítico sobre filmes e músicas da cultura negro-brasileira", ministrado por esta autora nos anos de 2015 e de 2016, como formadora do Núcleo para a Educação das Relações Raciais (NERER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), o texto busca empreender uma primeira análise acerca da prática realizada.

O intuito do artigo, dessa forma, é analisar de que maneira e em que medida a Educomunicação colabora para a reflexão sobre a construção das identidades e, assim, possibilita novas formas de abordagem, mais eficazes e assertivas, bem como propositivas e empoderadoras, de aplicação da referida lei federal.

Esta formação foi oferecida a cerca de cem educadoras e educadores que atuam em escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, que fazem parte da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Com base na Lei Federal 10.639/03 e partindo do princípio de que a produção de narrativas a respeito de si próprio pode colaborar para que sejam construídas as identidades étnico-raciais dos indivíduos, este curso se fundamentou em três pilares:

1. o de linguagem e produção de sentido, com importante enfoque nas histórias de vida digitalizadas;

2. o de princípios educomunicativos para balizar tanto a teoria como as práticas desta formação;

3. o de identidade étnico-racial, com destaque para o "ser negro" no Brasil, a fim de se que pudesse contribuir para a construção da noção de sujeito de educadoras(es) e estudantes negros(as) brasileiros(as).

Nesse sentido, a formação acima referida teve como objetivo promover a leitura crítica de filmes e de músicas do universo da cultura negra brasileira, a fim de provocar discussões e reflexões acerca dos sentidos identitários que podem ser construídos por meio da linguagem verbal e visual, por meio de um processo educomunicativo sobre a construção da identidade negra no Brasil, realizando práticas acerca das histórias de vida digitalizadas e ainda identificar como se daria a construção de sentidos de identidade negra dentro e fora do ambiente escolar brasileiro e, especialmente, na Rede Municipal de Educação de São Paulo.

O curso, dessa forma, foi realizado com a duração total de 24 horas presenciais, divididas em oito encontros semanais com duração de três horas cada. As aulas, por sua vez, foram divididas entre momentos de exposição oral da formadora, dialogada a partir dos conteúdos teóricos, da leitura compartilhada de excertos de textos que fizeram parte da bibliografia básica, e da utilização de recursos audiovisuais, sobretudo filmes e canções, que pudessem municiar a realização de práticas pedagógicas, inclusive durante as aulas e após o final do curso, já nas escolas, posteriormente.

Foram realizadas leituras críticas coletivas a partir da exibição de diferentes filmes que fazem parte do que conhecemos por "cinema negro brasileiro", tais como: "Jennifer", de Renato Cândido; "Vidas de Carolina", de Jéssica Queiroz; "O Dia de Jerusa", de Viviane Ferreira, além de um vídeo que apresenta um poema interpretado pela ativista afroperuana Victoria Santa Cruz, intitulado "Gritaram-me negra".

Além das películas, também houve momentos de discussão coletiva acerca de variadas canções musicais, como: "O Resgate", do grupo Realidade Cruel; "Desculpa, mãe", de Facção Central; "Mil Faces de um Homem Leal", de Racionais MCs; "O samba é meu dom", de Fabiana Cozza; "Mulheres Negras", de Estela Carvalho e Célia Santos; "Todas elas juntas

num só ser", de Lenine; "Pensamentos trancados", de MC Daleste e MC Dimenor; "Sou Neguinho", de MC Pelé do Manifesto e "Todo mundo pede a paz", composta e interpretada por vários(as) MCs brasileiros(as).

Ressalta-se que a formação também contou com a explanação dos procedimentos metodológicos utilizados por esta autora, durante sua pesquisa de campo para a confecção de sua dissertação de mestrado[1], defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes, na Universidade de São Paulo. Tal apresentação foi realizada a fim de revelar as aproximações e possibilidades que a referida pesquisa de campo traziam como parte do curso que ora estava sendo ministrado.

"Raízes mais solidificadas geram melhores frutos"

O título desta parte que integra este artigo apresenta uma das produções realizadas pelo grupo participante do curso. Nela, o educador Marcos[2] nos apresenta o que, para ele, significava o processo de formação do qual participava. Vale dizer que essa frase foi retirada de um dos instrumentos metodológicos utilizados no curso, no caso, um baobá impresso em uma folha de sulfite, que serviu de marcos inicial e final do curso.

Salientamos, aqui, que a formação por nós analisada, neste artigo, além de estar completamente alinhada com a condução de nossos estudos acadêmicos realizados até então, também se apoia nos discursos de um principal autor de origem francesa: Jerome Bruner. É dele o trecho que destacamos a seguir:

> A convenção da maioria das escolas tem sido tratar as artes da narrativa - canto, drama, ficção, teatro, etc - mais como "decoração" do que necessidade, algo com o qual adornamos o lazer, às vezes até mesmo como algo moralmente exemplar. Apesar disso, estruturamos os relatos de nossas origens culturais e nossas crenças mais estimadas na forma de histórias, e não é apenas o "conteúdo" dessas histórias que nos prendem, mas seu artifício narrativo (BRUNER, 2001, p. 44).

Assim como afirma Bruner acima, acreditamos ser primordial priorizarmos espaços de legitimação de discursos autobiográficos nas comunidades escolares brasileiras. E, acima de

1 O texto completo da dissertação de mestrado "A cor na voz: Linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas" pode ser lido no link: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-30012014-105233/pt-br.php>

2 Ressalta-se que iremos nos ater apenas ao primeiro nome dos(as) educadores(as) citados nesse texto.

tudo, é essencial que essas práticas sejam interpretadas como curriculares, como parte integrante e necessária para a condução adequada dos conteúdos previstos nas grades curriculares das escolas do país.

Por esse motivo, realizamos a oferta desta formação às(aos) educadoras(es) da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Afinal, entendemos que era urgente encararmos a leitura crítica de histórias de vida, a partir de filmes e canções do universo cultural negro brasileiro, como crucial para a descolonização dos currículos, o que prescinde, por sua vez, a descolonização de mentes e de corpos, num processo de construção de identidades contínuo para educadoras(es) e educandas(os).

> Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p. 104).

Em relação à construção de identidade étnico-racial, central para a realização dos diálogos do curso a que nos referimos neste texto, ressaltamos que é o indivíduo quem articula o conjunto de referências que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros. Com o mundo e consigo mesmo. A identidade é um conjunto subjetivo de significados próprios aos grupos de mesma identidade.

Nesse sentido, entendemos que a promoção da identidade étnico-racial no Brasil não pode ser entendida como sendo parte de um sistema multicultural ou intercultural, mas político. Pois, conforme explica Hall (2009, p. 49): “assim como outros termos relacionados - por exemplo, “raça”, etnicidade, identidade, diáspora - o multiculturalismo se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado “sob rasura”. As escolhas identitárias, segundo o teórico, são mais políticas que antropológicas.

Portanto, temos que a definição de identidade é sempre de caráter político-cultural. Para tornar-se negro, é preciso, outrossim, partir das experiências vividas pelos ascendentes africanos e valorizar as manifestações negras que têm na África sua origem e/ou que são prática, a partir de um cunho ideológico posto, por negros contemporâneos.

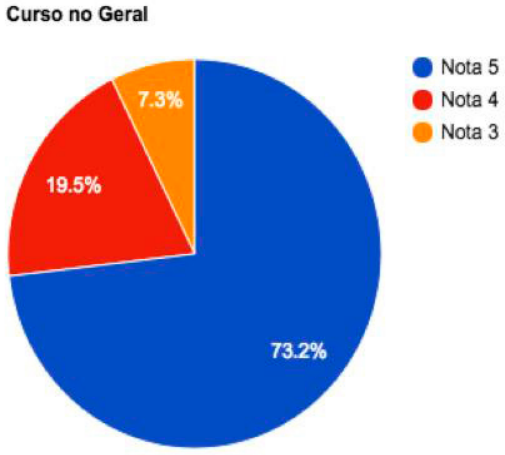
“Os relatos são mais importantes que os fatos”

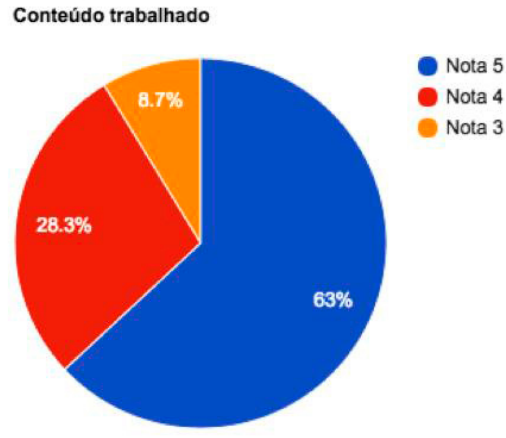
Também a partir de um trecho de um texto escrito pela professora Regina, como história de vida por ela criada – como produto final do curso - abrimos a etapa final deste artigo, com uma sintetização trabalhada com o grupo de educadoras(es) participantes da formação “Histórias de vida e identidade negra: um passeio crítico sobre filmes e músicas da cultura negro-brasileira”. Na frase que intitula esta parte do texto, vemos a consolidação do pensamento de Bruner, conforme destaca-se a seguir:

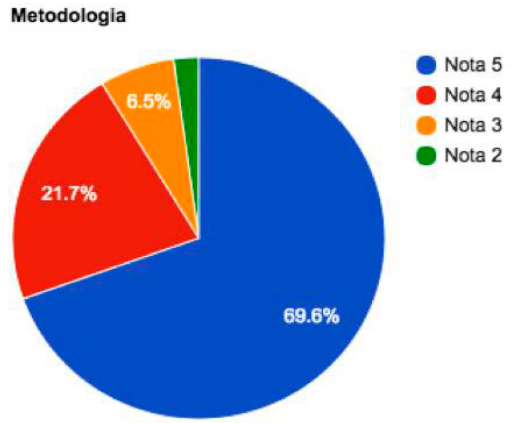
> E os pontos decisivos de uma vida não são provocados por fatos, mas por revisões na história que se usa para falar da própria vida e de si mesmo: as mais drásticas dessas revisões são as mudanças de gênero provindas de dentro do ser (BRUNER, 1995, p. 142).

É salutar observamos a maneira como a educadora Regina compreendeu as referências bibliográficas trabalhadas durante a formação, o que nos revela a importância de solidificar as práticas com reflexões epistemológicas que as justifiquem e garantam sentido à práxis.

Além desta observação, também pudemos perceber a relevância do curso ministrado, tanto em termos gerais, como a partir da avaliação positiva empreendida pelas(os) participantes em relação aos conteúdos trabalhados e à metologida utilizada, no caso, assentada nos princípios educomunicativos, conforme apresentamos nos gráficos a seguir (gerados a partir de um formulário de avaliação, com notas de 1 a 5, entregue ao final da formação):







Nesse sentido, relatos como: “O curso foi bastante enriquecedor, possibilitou refletir sobre possibilidades metodológicas e sobre nossos saberes”, demonstram a importância da Educomunicação ter balizado nossas práticas pedagógicas neste curso. Afinal, valorizar a autonomia, a liberdade de expressão e o protagonismo das(os) educadoras(es) participantes foram requisitos primordiais para a condução do curso.

Não é a toa que a educadora Flávia, por exemplo, em sua história de vida, entregue como produto final do curso, afirma: “(...) eu sou o que ando sendo, mas potencialmente eu sempre posso ser mais, ser outra e não querer ser também”. Esse depoimento nos revela a apropriação adequada desta educadora acerca da noção de múltiplas identidades, em contínua problematização, ressaltada nos diálogos realizados durante as aulas.

Dentro da lógica educomunicativa, a dialogicidade é condição *sine qua non* para a boa condução de uma prática pedagógica, seja ela no contexto formal ou não-formal de educação. Dessa maneira, percebe-se que, em um curso baseado fundamentalmente em diálogos acerca de filmes e músicas, amparados em referenciais teóricos igualmente dialógicos, é possível e eficaz atribuir às práticas educomunicativas tais valores e visões de mundo.

Como resultados da avaliação do curso, há o relato de um(a) educador(a) que pontua: “Penso que partir da própria história se torna muito mais significativo e sensibilizador, precisamos desconstruir para adquirir a aprender novos conhecimentos”. Essa afirmação colabora para a reafirmação da importância da descolonização do pensamento e do poder da autobiografia nos currículos escolares, conforme também nos aponta Bruner (1995, p. 145): “Pela autobiografia, situamo-nos no mundo simbólico da cultura. Por meio dela, identificamo-nos com uma família, uma comunidade e, indiretamente, com a cultura mais ampla”.

Nesse sentido, outra educadora também afirmou, em sua história de vida, o seguinte: “Sou Elaine, filha primogênita da guerreira Olinda e do guerreiro José, que, com sua militância, me ensinaram a amar minha história. Descendente do berço da humanidade África”. Aqui, vê-se a importância dada por ela à sua ancestralidade, o que vem de encontro aos valores civilizatórios afrobrasileiros, também expostos durante o curso.

A relevância da ancestralidade também pode ser vista em outros depoimentos, marcados pelas histórias de vida das(os) educadoras(es), como: “Gosto de feijoada com farofa e também de sushi e sashimi. Tenho duas culturas dentro de mim, o que me permite ter uma perspectiva um pouco mais ampla”. E ainda: “Trabalhar a identidade dos alunos é sempre possível e importante, mas espero problematizar a identidade acrescentando um viés mais positivo da ancestralidade e inspirando um futuro promissor aos alunos”.

Por fim, percebe-se, a partir deste depoimento acima elencado, o compromisso das(os) educadoras(es) do curso em multiplicar e, inclusive, adaptar os conteúdos trabalhados em suas unidades educacionais, o que é extremamente importante e necessário, uma vez que essas formações são compreendidas como recursos de atualização profissional e, acima de tudo, como disparadoras de práticas que poderão vir a ser conduzidas nas escolas.

Referências bibliográficas

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNER, J. e WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. Trad. SIQUEIRA, Valter Lellis. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**. V.12, n.1, Jan/Abr 2012. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/currículo-e-relações-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em 1 Set. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

A AUTORA

PAOLA DINIZ PRANDINI - ECA-USP – paprandini@gmail.com

Redes visíveis para comunidades invisíveis: Uma caminhada virtual junto às etnias Salasaka e Otavalo migrantes e residentes em São Paulo

JENNY MARGOT DE LA ROSA

Introdução

As etnias Otavalo e Salasaka são originárias do Equador, conhecidos pela sua habilidade como comerciantes, assim como pelo seu artesanato e música. O grupo transita entre sua ancestralidade de povo originário e o pós-modernismo ocidental. Ancestralmente estes povos se movimentavam pelos seus territórios e após séculos de escravidão, a retomada dessas caminhadas os leva fora das fronteiras do estado-nação para o restante do continente e além dele.

Um grupo encontra-se aqui no Brasil, especificamente em São Paulo, onde é qualificado como vulnerável, a escolaridade deste grupo específico vá até o segundo grau, apenas uns quantos indivíduos completaram o colegial, quer dizer são analfabetos funcionais, porém bilíngues, falam: espanhol e quishwa e apesar de manifestar dificuldade no aprendizado de uma terceira língua, não é um fator para diminuir sua vontade de migrar.

De outro lado o uso de dispositivos móveis e internet são profusos.

Com estes antecedentes, a temática visa expor o processo educomunicativo mediante o qual se criou um ecossistema comunicacional entendido como uma

> "...relação dialógica não dada pela tecnologia adotada mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio hu-

> mano. Trata-se de uma decisão ético-pedagógica, que necessita, naturalmente, ser circundada pela definição de tecnologias de auxílio." (Soares, 2011,p. 45)

O anterior dito, na perspectiva de uma melhor inserção na nova cultura. Elaborou-se um plano de formação que os deixa-se a vontade para a produção de novas competências nos âmbitos de direito e cidadania em busca de uma inclusão mais equitativa na diversidade.

Assim nasceu o grupo "nos equatorianos em São Paulo" na plataforma Facebook que no momento da intervenção era a rede social mais usada pelo grupo. Usou-se o FB como um AVA, cujo conteúdo era disponibilizado de forma assíncrona, e a conversa mediante chat síncrona e assíncrona, os usuários são 120, cuja inserção na segunda fase da intervenção realizou-se de forma espontânea, devido ao efeito multiplicador na comunidade, o que significou o empoderamento dos seus direitos, compreensão dos seus deveres, surgimento de líderes e agentes dentro do próprio grupo e uma nova postura diante da sua condição de migrante e indígena.

Antecedentes

Otavalo e Salasaka são dois povos originários da cordilheira Andina, assentados no que hoje se conhece como Equador. O primeiro traz como herança ancestral ser extraordinários comerciantes, e os segundos reconhecidos fazedores de artesanato, tecidos e bordados, os dois com forte componente musical.

A conquista Europeia dizimou seus povos e os escravizou nas suas próprias terras; após a independência e após a ditadura militar, que assolou toda América Latina e finalmente com o advento da democracia, e a reforma agraria, momentos inerentes à história política da América do Sul e especificamente do Equador, lhes são devolvidos seus territórios, assim a possibilidade de recuperar e mostrar suas tradições, saberes, festas e crenças, antes à sombra da cultura de dominação é uma realidade, hoje inclusive incorporada ao "Plan Nacional del Buen vivir", documento base da vida social do país.

> O compromisso do Estado é promover políticas que assegurem as condições para a expressão igualitária da diversidade. A construção de uma identidade nacional na diversidade requer a constante circulação dos elementos simbólicos que nos representam: as memorias coletivas e individualidades e o patrimônio cultural tangível e intangível...[1]

1 Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017. Pode ser descarregado em http://www.buenvivir.gob.ec/

De outra parte, Otavalo com sua tradição de comercialização e vendas desde o tempo pre-hispánico retoma sua natureza de povo viajante, acrescentada às circunstancias nas quais foram devolvidas suas terras, crises econômicas do país, etc. os faz iniciar uma nova etapa de caminhadas, esta vez, não apenas dentro do território equatoriano, mas sim na região, o continente e o mundo todo. O povo Salasaka da sua parte observa a seu vizinho geográfico e entende estas viagens como uma oportunidade para sair da pobreza que a discriminação, abandono dos poderes políticos centrais, entre outros, deixou seu povo.

A tomada da decisão de viajar, de outro lado, parece ter se transformado nos homens em um ritual de passagem, de criança para adulto, com 14 ou 15 anos devem se assumir como adultos e ajudar na geração de renda. O fascínio que oferecem as viagens contadas por os outros que já foram e voltaram exerce um fascínio muitas vezes decisiva para tentar a travessia.

O grupo que atravessa as novas fronteiras dos estados nação é jovem, com uma idade média de 24 anos, são bilíngues, falam quishwa a língua ancestral e espanhol, herança da conquista espanhola, o grau de escolaridade é mínimo, apenas alguns indivíduos terminaram o colegial, por esta razão ainda sua maior fortaleza é a transmissão oral dos seus conhecimentos ancestrais, constituído por uma porcentagem maior de homens do que de mulheres e poucas crianças, o grupo é invisível tanto pelo número de indivíduos quanto por entender que isto os ajudará em sua inserção no novo entorno. A pesar da sua pouca escolaridade surpreende o uso dos dispositivos eletrônicos, da internet, das redes sociais em maior ou menor grau.

O grupo que chega a São Paulo com essas características há aproximadamente duas décadas, manifesta como uma das dificuldades de adaptação a língua, desconhecimento dos seus direitos associados a seus deveres, e o olhar externo de estranhamento sobre sua cultura de povo originário, estas, entre outras os deixa na linha da vulnerabilidade sistémica, no que tange a moradia, exploração, oportunidades de trabalho, formação, reconhecimento da sua cidadania, preservação das suas matrizes culturais, para citar algumas.

E é que para quem vê de fora é difícil entender os indígenas como sujeitos pós-modernos, ainda percebendo-os como culturas subordinadas sem capacidade de desenvolvimento. (Barbero, 2009, p. 212)

A rede como possibilidade educomunicacional

Mediante observação assistemática realizada, se determinou que o grupo utiliza as redes sociais de forma profusa, principalmente em dispositivos moveis como celulares, com isto,

abre-se a possibilidade de intervir desde a perspectiva educomunicativa no seu sentido dialógico "...que representa o esforço para se obter uma construção solidária e compartilhada de conhecimentos" (Soares, 2011, p. 17), e a rede pensada "...como um espaço de sociabilidade e de integração com características e dinâmicas próprias" (Di Felice; Torres; Yanaze, 2012, p.170) com a finalidade de produzir novas competências, de forma a estabelecer uma inclusão com mais equidade no país de acolhida.

Identificou-se uma problemática específica urgente, que se transformou no eixo para criar o ecossistema comunicacional.

Assim, em um dos seus locais de moradia, localizado no centro velho de São Paulo, se montou uma improvisada sala de aula de português básico, onde fundamentalmente se respondia a inquietudes sobre o uso da nova língua em relação com as vendas dos seus artesanatos e outros produtos na rua, o que gerou uma relação de confiança que foi levada à estrutura virtual.

Cria-se um grupo fechado no Facebook, cujas experiências educativas dentro da educação formal "...mostram um alto grau de envolvimento e criatividade dos alunos nas discussões" (Mattar, 2013, p. 116) porém, a pergunta é se um grupo nas condições específicas antes explicadas responderá diante dos recursos da plataforma, uma vez identificado que o coletivo aparece espontaneamente apenas na festa do Inti raymi, mas não no dia a dia onde a sobrevivência toma conta de um individualismo feroz na procura de trabalho. Portanto, mede-se se o ecossistema comunicacional e educativo oferece uma nova possibilidade de coletivo no grupo.

No FB o grupo virtual é fechado e secreto de forma a poder registrar o processo, ele foi se acrescentando desde uma integrante até 45, depois 80 até chegar a 120 e ainda continua a crescer com pedidos eventuais por parte de novos integrantes da comunidade. A falta de vistos de residência constituía-se na problemática mais álgida no momento da intervenção, elaborou-se um plano de gestão onde eles foram os protagonistas desta conquista.

No facebook se elaboraram micro mensagens com uma linguagem política na procura de uma postura cidadã.

Pretendia-se a aquisição de novas competências compatíveis tanto com o diálogo cultural como com "...a formação de cidadãos, de pessoas capazes de pensar com suas cabeças e de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática." (Barbero, 2014, p. 11)

No grupo, se organizou um mutirão, a prática educomunicativa empoderou os agentes emergentes do grupo, de forma a criar pequenos núcleos onde se multiplicava a informação sobre os direitos que os assistem.

Formaram-se comissões para visitar as entidades públicas, de forma a diminuir a percepção de estranhamento que a comunidade sente por sua condição de migrante irregular e indígena. Por iniciativa própria, os membros que tinham computador e são mais experientes se dispuseram para ajudar, ensinar e preparar toda a documentação necessária para a regularização de aproximadamente 200 pessoas.

Na rede social FB coloca-se conteúdo assíncrono sobre temas referidos a cidadania, formalização, empreendedorismo, formação em economia solidária, entre outros, a metodologia não incluiu a elaboração de nenhuma apostila para ser organizada no FB já que o grupo não respondia a este tipo de conteúdo, mas sim partindo da sua tradição oral e uma linguagem que contasse em poucas palavras o significado destes temas acompanhado de links se necessário.

Não se observa uma maioritária participação pública dentro do grupo no FB como ocorre com os casos de educação formal onde o FB é aplicado por professores e onde os alunos interatuam avidamente (Mattar, 2013, p. 118), é profuso o uso do chat que gera conversa direta com a pesquisadora, que nesse momento cumpre o papel de gestora, a preocupação então era que se perdesse o direcionamento educomunicacional pretendido, mas ao observar de forma aprofundada, a mudança se realiza fora do grupo, nos próprios perfis dos usuários, o seu discurso começa a mudar, muitos dos membros começam a mostrar uma postura mais crítica, política e de autoafirmação sobre sua identidade indígena e seu processo de inserção em São Paulo.

Assim, a rede começa a funcionar também como meio de participação político-cidadã, convocatórias virtuais para o comparecimento do grupo para lidar com conquistas de inclusão em políticas públicas são feitas 100% no facebook, com a mobilização geral do grupo.

Numa etapa ulterior se consegue que um dos membros comece a intervir como interlocutor nos temas da formação onde aparece a interação de outros membros do grupo o que significou um segundo estádio na relação no grupo virtual.

De outro lado, aparecem agentes dentro da comunidade, que fazem e ensinam fazer, este ponto é fundamental, já que se atinge a autonomia que todo processo educomunicativo procura.

Esses agentes passaram a apoiar as ações daqueles com menor inclusão digital orientando-os e oferecendo novo ensino aprendizado.

Atualmente o grupo migrou para o whatsapp onde não se estabeleceu um novo grupo por parte da pesquisadora, mas o acompanhamento indireto diz de redes estabelecidas já de forma independente onde interatuam sem necessidade de mediação.

Considerações

Deve se dizer que a postura dialógica, a sensibilidade na aproximação ao grupo, o respeito a sua riqueza étnica, o afeto como elemento norteador do conhecimento, a noção de sujeito político e de direito enquanto migrante foi determinante para a conquista dos resultados evidenciados.

Assim, o grupo indígena quando exposto a um ambiente controlado mostra suas especificidades, eles são observadores, seres conectados, que fazem uso da tecnologia após uma reflexão de se aquilo é o certo. Portanto e como acima descrito é necessário da mediação para obter um resultado direcionado à educação que aos poucos consiga autonomia.

A participação da mulher na comunidade mostra-se subordinada ao homem, não chega ainda a ter publicamente um posicionamento crítico no FB, mas sim no chat, nas reuniões presenciais primeiro chegam a um consenso com o homem e logo se posicionam, porém são as mais ativas e comprometidas na hora de realizar uma ação.

A formação de agentes e mediadores dentro do próprio grupo foi espontânea constituindo-se em referencias para o grupo, ainda após a fase de intervenção eles continuam a exercer essa posição, o que prevê que uma formação continuada usando ferramentas mediáticas poder-se-ia transformar em uma forma de ensino – aprendizado para estes grupos.

Bibliografia

BARBERO, Jesús Martín. **DOS MEIOS ÀS MEDIAÇÕES – Comunicação, Cultura e Hegemonia**. São Paulo. 2009.

BARBERO, Jesús Martín. **A comunicação na educação**. São Paulo.Editora Contexto. 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **EDUCOMUNICAÇÃO. O conceito, o profissional, a aplicação, contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo, SP. Paulinas, 2011.

DI FELICE, M; TORRES, J; YANAZE, L. **REDES DIGITAIS E SUSTENTABILIDADE: As interações com o meio ambiente na era da informação**. São Paulo, SP. Annablume, 2012.

MATTAR, João. **WEB 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo, SP. Artesanato Educacional, 2013.

Um olhar sobre a Educomunicação e alfabetização midiática. Das ondas do rádio do ensino fundamental ao ativismo no movimento dos secundaristas em ocupação

MARIA REHDER
LETÍCIA KAREN DE OLIVEIRA

Este artigo, respeitando as teorias da educomunicação e da inter-relação da comunicação e educação, foi escrito conjuntamente pela estudante secundarista Letícia Karen Oliveira, de 16 anos, aluna EE Fernão Dias Paes, São Paulo capital, e por Maria Rehder, pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) no âmbito do evento VII Encontro Brasileiro de Educomunicação | V Global MIL Week 2016 da UNESCO.

Maria Rehder é pesquisadora há 15 anos do NCE-USP, recém-eleita vice-presidenta da ABPEducom - Associação Brasileira dos Profissionais e Pesquisadores de Educomunicação, com experiência em diferentes projetos de educomunicação no Brasil, Guiné-Bissau, Timor-Leste, Botsuana e Quênia. Justamente por respeitar a coerência com o referencial teórico da educomunicação, este artigo é escrito em quatro mãos para garantir a voz e conclusões da estudante envolvida nos processos de ocupação em torno das relações da educomunicação com o campo da alfabetização midiática e informacional.

Leticia Karen atuou ativamente no movimento dos estudantes secundaristas em ocupação em São Paulo, sendo porta-voz da ocupação de sua escola, incumbida de transmitir as informações do que acontecia dentro do movimento e na escola não só à comunidade do entorno, familiares e profissionais da educação, como também aos jornalistas dos meios comerciais de grande abrangência e, prioritariamente, às mídias alternativas que tiveram

extrema importância na amplificação da voz de todo movimento. Dentre as pautas de luta, se destacavam: o andamento da reintegração de posse das escolas que haviam sido ocupadas e, principalmente, a disseminação e explicação sobre os impactos negativos da reorganização imposta arbitrariamente pelo Governo Geraldo Alckmin como o grave risco do fechamento de escolas. Além desta ativa atuação de dentro para fora da escola, Letícia também participou das manifestações de rua e reuniões do movimento como um todo não se restringindo à sua escola. É importante ressaltar que a gestão realizada "pelos, com e para" os estudantes durante as ocupações respeitava um sistema de rodízio das tarefas o qual variou desde a limpeza, a realização de atividades como aulas públicas, segurança do portão e a instituição de uma comissão de atividades para garantir que não houvesse prejuízo para a educação dos estudantes das escolas ocupadas. Estas atividades foram reconhecidas como de grande qualidade de conteúdo e formato, garantindo a participação e voz de todas e todos, mobilizando não só estudantes, como professores, especialistas externos e até artistas.

A educomunicação[1] é entendida pelas duas autoras deste artigo com base na epistemologia defendida e pesquisada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) desde 1998. "Firma-se, principalmente na América-Latina, um referencial teórico que sustenta a inter-relação comunicação e educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade".

Partindo deste pressuposto, o artigo tem como objetivo principal promover a reflexão sobre como a participação de Letícia Karen, nos anos finais do ensino fundamental, em um projeto de educomunicação e alfabetização midiática de produção de programas de rádio com uso de computadores (com muita restrição de equipamentos e acesso à internet) mediado por uma professora de história que valorizava os processos horizontais e estimulava o protagonismo das alunas e dos alunos participantes, contribuiu para o seu ativismo na luta pela garantia do direito humano à educação e participação, além do desenvolvimento de suas habilidades comunicacionais, no contexto do movimento dos estudantes secundaristas em ocupação em São Paulo.

Movimento dos estudantes secundaristas das escolas públicas no Brasil

O movimento dos estudantes secundaristas em ocupação, iniciado em novembro de 2015 no estado de São Paulo, ganhou repercussão midiática nacional e em menos de seis meses

1 Soares, Ismar de Oliveira. "Educomunicação: um campo de mediações." Comunicação & Educação 7.19 (2007).

também foi realidade nos estados do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Os estudantes, dentro das escolas públicas, se organizaram para fazer reivindicações relacionadas à violação do seu direito humano à educação e à participação em diferentes contextos em cada estado. A estratégia de ocupação iniciada pelos estudantes paulistas, por exemplo, que se indignaram com o processo de reorganização das escolas imposta pela gestão do Governador Geraldo Alckmin foi iniciada com estudantes se organizando para proibir a entrada dos funcionários e de fato ocupar as escolas públicas, atraindo a atenção midiática pelos seus pontos de pauta. É importante destacar que em cada escola, em cada estado, há diferentes contextos como: estudantes sem ligação aos movimentos sociais ou estudantis, estudantes com ligação aos movimentos, a pauta de reinvindicações tem suas particularidades em cada contexto. Como por exemplo, São Paulo teve as primeiras ocupações contra o processo de reorganização escolar. Já as escolas técnicas deste mesmo estado se organizaram para lutar pela merenda escolar. No estado de Goiás, por exemplo, a luta prioritária foi contra a privatização da educação no Brasil. Hoje, em outubro de 2016, os estados do Paraná e Minas Gerais também tem escolas ocupadas por secundaristas em luta.

Esta estratégia de ocupação, se analisada a partir dos seus objetivos prioritários determinados pelos estudantes, teve grandes resultados como alcançado a manchete dos principais jornais nacionais, acarretando na demissão do secretário estadual de educação de São Paulo e muitos impactos na implementação de políticas públicas, principalmente no que tange o abalar da estrutura verticalizada de comunicação entre gestores e estudantes. Entretanto, também houveram resultados negativos gravíssimos como repressão policial, incluindo a detenção de estudantes que se envolveram nas ocupações. No caso do estado do Ceará, mais de trezentos estudantes foram chamados à delegacia a depor. Os casos mobilizaram as organizações de direitos humanos que levaram os casos à Comissão Interamericana de Direitos Humanos[2] e também às Nações Unidas.

Educomunicação x alfabetização midiática e a experiência de Letícia Karen

A educomunicação[3] é compreendida aqui como 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,

2 Informações disponíveis em: http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/em-videos-e-fotos-a-repressao-da-pm-aos-estudantes-secundaristas-8726.html

3 Soares, Ismar de Oliveira. “Educomunicação: um campo de mediações.”Comunicação & Educação 7.19 (2007).

assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem." (SOARES, 2002a, p. 115).

"Em 2012 entrei numa escola onde o projeto Educom.rádio[4] já existia há três anos. Logo nos primeiros meses me interessei pelo projeto e comecei a participar. A minha escola Emef Vila Munck (localizada na rodovia Raposo Tavares, em São Paulo capital) se situava em uma região periférica. Lá eram muito comuns os problemas de disciplina em sala de aula. Pela escola, as paredes cinzas contrastavam com as cores dos jornais feitos pelos estudantes que apresentavam temas cotidianos e o bairro. Na salinha com menos de 5 metros quadrados acomodavam-se 12 pessoas. As limitações eram muitas. Apenas dois computadores, poucos materiais e infraestrutura precária. A internet era muito lenta", reflete Letícia sobre o contexto de sua escola.

A metodologia do projeto que Letícia Karen participou consistia na realização de reuniões para discussão dos temas e definição das pautas que seriam abordadas nos programas de rádio e na produção do jornal impresso. As reuniões eram mensais e os produtos de comunicação produzidos eram: rádio no intervalo com música, jornal impresso bimestral e programas de rádio informativos. Dentre os espaços de construção, nasciam debates e trocas de experiências. De maneira horizontal e enxergando o aluno como protagonista, o projeto, que integrava os dois períodos da escola, contemplava as necessidades das diferentes faixas etárias da educação, com adequações metodológicas de acordo com as necessidades de cada período.

"O mais interessante sobre o que diz respeito ao projeto, era como foi bem recebido pelos alunos e professores, que se organizavam para propor temas, músicas e até opiniões. A relação professor-aluno-escola, era modificada, trazendo a troca de conhecimento como elemento principal de convívio. O projeto permitiu a aproximação dos diferentes setores da escola, com a abertura de discussões, cobertura de eventos que aconteciam dentro do próprio colégio, entrevistas aos funcionários, coberturas de acontecimentos e até pontos de gestão como a definição se haveria ou não uma sala ambiente por disciplina. Decisões que impactavam diretamente o currículo pedagógico, dentre diversas outras atividades correlacionadas. Possibilitou também a mudança de olhar a escola, trazendo o aluno não apenas como estatística, mas como indivíduo ativo e atuante dentro do espaço escolar", explica Letícia Karen.

4 SOARES, Ismar. "Educom. rádio, na trilha de Mario Kaplún." *José Marques de Melo et al., Educomidia, Alavanca da Cidadania, San Pablo*, SBC/UMESP (2006): 167-188.

Para a estudante, ao relembrar toda a metodologia do projeto, o que mais lhe motivara foi a possibilidade de participar da construção de uma escolha melhor. Não só de um prédio melhor, mas também de uma escola democrática que abria sempre espaço para o debate, discussões que valorizavam a voz das alunas e dos alunos. “Sou suspeita para falar porque todos os programas de computador que hoje eu sei mexer eu aprendi participando daquele projeto”.

A partir destes pontos da reflexão de Letícia Karen é que este artigo analisa que a educomunicação, conforme estudada e registrada epistemologicamente no Brasil e na América Latina, tem importantíssima contribuição para os estudos em torno dos conceitos de alfabetização mediática e informacional partindo do pressuposto da UNESCO[5] de que “o empoderamento de pessoas por meio da Alfabetização Midiática e Informacional (Media and Information Literacy - MIL) é um pré-requisito importante para promover o acesso igualitário à informação e ao conhecimento e os sistemas de mídia e informação livres, independentes e plurais”. A Alfabetização Midiática e Informacional, segundo a UNESCO, reconhece o papel fundamental da informação e da mídia em nosso dia a dia. Está no centro da liberdade de expressão e informação, já que empodera cidadãos a compreender as funções da mídia e outros provedores de informação, a avaliar criticamente seus conteúdos e, como usuários e produtores de informação e de conteúdos de mídia, a tomar decisões com base nas informações disponíveis”.

Com base nesta compreensão da UNESCO[6] sobre o conceito de alfabetização midiática e das teorias da educomunicação, as autoras constatam que o projeto Educom.rádio que Letícia Karen se envolvera anos antes do movimento dos estudantes secundaristas em ocupação pode ser reconhecido como um projeto de educomunicação e também como uma prática de alfabetização midiática conforme o entendimento da UNESCO, pois o Educom.rádio a empoderou para não só compreender as funções da mídia e outros provedores de informação, além da avaliação de seus conteúdos, mas também a tornou, juntamente com as demais alunas e alunos envolvidos no projeto, produtoras e produtores de informação e de mídia a partir de processos dialógicos como prevê o campo da educomunicação, garantindo a horizontalidade, participação de todas e todos envolvidos no processo e pluralidade de vozes.

5 Informações disponíveis em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy/.

6 UNESCO, Relatório Mundial. “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.” Direito Humano à Educação. Disponível em:< http://www. dhescbrasil. org. br/index. php.

"O projeto contribuiu muito para o meu desenvolvimento enquanto pessoa, trazendo além do desenvolvimento de um olhar crítico, a possibilidade de colocar em prática matérias aprendidas em sala, como a produção textual e os estudos das desigualdades sociais. As relações metodológicas não hierárquicas e o exercício do compartilhamento para com o outro me ensinaram as diversas possibilidades de troca existentes em espaços onde as estruturas presentes são para que o debate não aconteça", conclui Letícia Karen.

Ao ser motivada a ter voz nos diferentes processos comunicacionais e até de tomada de decisão da sua escola, Letícia Karen constata que desenvolveu suas habilidades comunicacionais e teve despertada a motivação para atuação política na luta por seus direitos no movimento dos estudantes secundaristas em ocupação, tendo a sua voz e a vozes das outras alunas e alunos amplificada para toda a sociedade por meio da mídia comercial, gerando importantes mudanças no rumo da implementação de políticas públicas, acarretando a demissão de um secretário de educação do estado de São Paulo e, de certa forma, obrigando ao Estado a considerar essas vozes de luta nascidas e provenientes das escolas. Vozes nunca antes escutadas e consideradas na formulação de políticas públicas. Ainda há imensos desafios como a repressão policial que tem tentado amordaçar as vozes e atuação ativa dos estudantes, porém, as conquistas foram muitas e chegaram a abalar a estrutura rígida e formal de um Estado que não abre nenhum espaço ou tipo de diálogo com estudantes.

Essa conclusão, com base nas reflexões das autoras sobre a relação da educomunicação com a alfabetização midiática e o empoderamento posterior da estudante na luta por seus direitos remetem às teorias da educação para a libertação de Paulo Freire[7]. "Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivelmente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer a sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção".

Para a estudante, a sua participação anos antes no projeto de educomunicação contribuiu para a sua motivação e empoderamento para a luta por uma educação democrática e de qualidade no ensino médio. "Participar de todos os processos deste movimento que se tornou nacional, demonstrando a preocupação da juventude pelo ensino de qualidade me fez ter a certeza que somente a luta diária e as novas estratégias via ação e participação dentro das escolas podem resultar em conquistas positivas", conclui Letícia Karen.

7 Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?.* Editora Paz e Terra, 2014.

Desta forma, as autoras deste artigo recomendam às autoridades brasileiras e a comunidade internacional e nacional de ativismo em direitos humanos e academia a valorizar e ouvir as vozes plurais ecoadas neste verdadeiro levante realizado no Brasil pelo movimento dos estudantes secundaristas em ocupação. As autoras repudiam qualquer tipo de violência policial ou amordaçamento das vozes dos estudantes. Ocupar e Resitir. Desistir, jamais.

Por uma Educomunicação Indígena: experiência do Programa Nas Ondas do Rádio junto aos educadores guaranis em São Paulo

DÉBORA MENEZES
CARLOS ALBERTO MENDES DE LIMA

Introdução

Este relato apresenta a experiência de formação educomunicativa junto aos educadores indígenas dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) das três aldeias da etnia Guarani *Mbya*, em São Paulo (Krukutu e Tenondé Porã, na zona Sul, e Tekoa Pyau, na região do Jaraguá). O processo é realizado pelo programa Nas Ondas do Rádio, proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) que se baseia no conceito de Educomunicação, onde se utiliza a linguagem midiática no processo de ensino-aprendizagem. As atividades são um grande desafio a formadores do programa, que precisam se abrir a uma prática de atividades educomunicativas onde, como propõe Ladeira em relação à educação indígena,

> ... a prática educativa deve ser uma "prática referenciada", uma atividade que não se define em si mesma, mas segundo a realidade e as expectativas dos grupos indígenas, que é o que confere significação e realidade concretas à educação indígena. (LADEIRA, 2004, p. 151)

Como será apresentado a seguir, a experiência é positiva enquanto parte de um processo de valorização da cultura guarani, que inclui ainda a ampliação da autonomia pelos educadores indígenas em relação a apropriação dos meios e o desenvolvimento da expressão

comunicativa dos participantes. São contribuições do campo da Educomunicação onde trabalhar a técnica de produção de vídeo, fotos, páginas nas redes sociais e outros meios pode se transformar, nas palavras de Martín-Barbero (2004, p. 189), "em um terreno de luta, da luta por se fazer ouvir" – e não só proporcionar interatividade entre crianças e educadores nos CECIs.

Breve histórico do Nas Ondas do Rádio

O programa Nas Ondas do Rádio surgiu a partir do projeto Educom.Radio, desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) junto a escolas municipais da capital paulista, em 2001. À época, foi oferecido um curso de 100 horas de duração a 12 mil professores, alunos e membros de 455 escolas do município, visando a construção da cultura de paz no ambiente escolar[1]. Três anos após a iniciativa, foi possível articular a criação da Lei Municipal no 13.941/04, instituindo o Programa de Educomunicação Pelas Ondas do Rádio[2] como política pública. Em 2009, a SME-SP oficializa a Portaria no 5792/09, definindo normas e procedimentos para a implementação do Programa Nas Ondas do Rádio na rede municipal de ensino; atualmente, essa portaria está sendo revista pela secretaria e deve incluir objetivos específicos para os CECIs.

Embora sob o nome Nas Ondas do Rádio, o programa incentiva o desenvolvimento de vários suportes midiáticos pelos professores da rede. A atuação do programa se dá por meio de formação de educadores (presencial e a distância), acompanhamento de projetos e incentivo a atividades com equipes de Imprensa Jovem (onde alunos e educadores fazem cobertura de eventos como a Bienal do Livro, contando com apoio do programa).

O contexto dos CECIs, dos guaranis à educação indígena

Os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) foram criados em 2004 nas três aldeias indígenas da etnia Guarani *Mbya* em São Paulo: Tekoa Pyau, na região do Jaraguá; Krukutu e Tenondé, na zona rural da região de Parelheiros. Criados em articulação conjunta entre o Poder Público municipal à época, e lideranças indígenas, os CECIs atuam junto a aproximadamente 260 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Há 30 educadores para essa função, segundo informações da SME e da ONG Opção Brasil, que administra os CECIs em convênio com a Prefeitura.

1 Informações do site do NCE-USP, disponíveis em: http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,52,30. Acesso em 25 mai 2015.

2 Lei Municipal no 13941/04, disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000. Acesso em 25 mai 2015.

Antes de prosseguir é preciso conhecer um pouco sobre os Guarani *Mbya*. Espalhados pelas regiões Sul e Sudeste (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro), na capital paulista esta etnia indígena representa atualmente uma população de aproximadamente 2014 pessoas[3], com laços de parentesco entre as três aldeias em São Paulo e em outras localizadas fora do Estado onde a mobilidade é frequente para a visita a parentes e intercâmbios entre as *tekoas* (aldeias). O modo de vida tradicional dos Guaranis inclui plantações de milho e mandioca para o consumo local, a produção de artesanato com madeira, cipós e sementes, a ainda a vida social e espiritual na *Opy* (Casa de Reza), espaço de rituais e também de reuniões da comunidade e suas lideranças. A língua falada é o guarani, mais do que o português.

A luta por espaço é um dos desafios dos Guaranis em São Paulo, sendo que a população do Jaraguá com a situação mais problemática: além de se aproximar mais do meio urbano do que as outras aldeias da capital, a Terra Indígena Jaraguá tem apenas 1,7 hectares e aguarda desde o dia 29 de maio de 2015 a assinatura da presidenta da República, Dilma Houssef, para ter sua ampliação homologada e reconhecida[4]. A Terra Indígena Tenondé Porã (com 15.969 hectares), na região Sul de SP, ainda aguarda emissão de portaria declaratória do Ministério da Justiça. Há mais outras duas aldeias ocupadas por guaranis que não foram ainda nem mesmo demarcadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que precisa oficializar as terras indígenas antes da assinatura do Ministério da Justiça e da presidência da República. São elas: a aldeia Guyrapaju, em São Bernardo do Campo (região da grande São Paulo) e a aldeia Kalipety (em Marsilac, também na região Sul de SP)[5].

Os CECIs são espaços muito importantes para as três aldeias. Além de terem sido construídos com o acompanhamento das lideranças locais, atualmente a relação dos centros com

3 Dados informados pela Unidade Básica de Saúde do Jaraguá e pela SME-Diretoria Regional de Ensino (DRE) Capela do Socorro, em 1 jun 2015. No Jaraguá, segundo a UBS, vivem 654 pessoas; e segundo Cristiane Carvalhais, da DRE Capela do Socorro, há 1160 pessoas na aldeia Tenondé Porã e 200 pessoas na Krukutu.

4 Em 29 de maio de 2015, o Ministro da Justiça Eduardo Cardozo assinou uma portaria que declara um terreno de 532 hectares como território tradicional guarani, área que desde 2013 foi delimitada como Terra Indígena pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nessa área está incluída a Tekoa Pyau, onde está localizado o CECI Jaraguá, e a Tekoa Itu. Fonte: Ministro da Justiça assina portaria que define território guarani em SP, jornal O Estado de São Paulo, disponível em: http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-da-justica-assina-portaria-que-define-territorio-guarani-em-sp,1697111. Acesso em 30 mai 2015.

5 Informações da Comissão Guarani Yvyrupa. Disponiveis em: < http://campanhaguaranisp.yvyrupa.org.br/?page_id=78>. Acesso em 29 jun 2015.

a comunidade é grande. O documento sobre a proposta político-pedagógica do CECI (SME, 2014, p. 4 e 5) explica que:

> ... cultura, religiosidade e educação, na perspectiva Guarani Mbya, não constituem esferas distintas da vida social, mas compõem um todo indissociável que se alimenta continuamente das experiências cotidianas vivenciadas por essa comunidade nos vários espaços da aldeia, como: a casa de reza (*Opy*), na mata, e atualmente, os espaços dos CECI de uso coletivo.

As crianças fazem atividades diversas como desenhar, brincar, mas o referencial da cultura Guarani está presente na contação de histórias, nas atividades tradicionais como a trilha na mata, a brincadeira do arco-e-flecha, o fazer da comida considerada também tradicional (como assar milho na fogueira, entre outros), o canto e a reza na *Opy* e o artesanato. O conhecimento, seguindo a tradição guarani, "é transmitido pela observação, sem a intenção explícita de ensinar" (SME, 2014), e envolve as próprias atividades cotidianas das aldeias.

Além disso, os CECIs contam com salas de informática e internet, onde crianças utilizam as máquinas para joguinhos, programas de pintura e quebra-cabeça, entre outros. Os equipamentos são utilizados também por moradores da comunidade. Tenondé Porã e Jaraguá contam ainda com sinal de internet sem fio, de livre acesso, desde o final de 2014.

Nas Ondas do Rádio nos CECIs

Em 2011, o pesquisador Páolo Miranda Baez desenvolveu uma pesquisa participante junto a três escolas da capital paulista, com o objetivo de que interagissem entre si a partir de diálogos sobre cultura de paz e meio ambiente. Essa interação se deu principalmente por meio de vídeos, onde crianças da aldeia guarani Jaraguá participaram. A atividade foi construída em parceria com a coordenação do programa Nas Ondas do Rádio da SME, a aldeia guarani do Jaraguá e ainda a equipe de Imprensa Jovem do CEU São Carlos.

Em conjunto com os CECIs, a SME, por meio de parceria entre o programa Nas Ondas do Rádio e o setor de Informática Educativa da secretaria decidiu investir em formação em educomunicação dentro do programa. Os centros receberam equipamento de rádio (mesa e caixas de som, microfones), somando-se às salas de informática. Ainda em 2011 uma formadora do programa dedicou-se, junto com o o coordenador, para a realização de oficinas para o aprendizado sobre rádio e produção de *blogs*, estimulando os educadores a publicar sobre as atividades dos CECIs na internet, além de produzir spots e programas de rádio; a

primeira oficina foi voltada para refletir sobre o significado da tecnologia para as aldeias e criar relações entre as práticas educomunicativa e o exercício pedagógico dos CECIs.

À época, a "rádio ao vivo" funcionou principalmente no CECI Jaraguá, tocando música e fazendo interações com as crianças. E a SME incluiu recomendações sobre Educomunicação em uma publicação bilíngue (em guarani e em português) contendo orientações curriculares para a Educação Infantil Escolar Indígena. Implementado por iniciativa da Diretoria de Orientação Técnica da secretaria, que coordena tanto a Educação Infantil quanto o programa Nas Ondas do Rádio, o documento foi construído a partir do referencial dos educadores em encontros formativos. No texto sobre Educomunicação, há uma avaliação avaliação inicial da formação realizada entre 2011 e 2012, pelos próprios participantes, que indica a importância de se trabalhar as ferramentas midiáticas nos CECIs:

> O curso de Educomunicação foi muito importante durante a formação continuada, pois hoje em dia temos a ferramenta nas mãos para usar contra as fortes pressões das sociedades não indígenas, resistindo, mostrando valores, nossa cultura e nossa língua, assegurando nossa autonomia enquanto povo. Arquivamos e colocamos as atividades que fazemos no blog, para mostrar à sociedade não indígena como era o ensinamento e a educação entre diferentes gerações (SME, 2012, p. 70).

Em 2013, a formação proposta pelo programa sofreu interrupção. O coordenador do programa Nas Ondas do Rádio, Carlos Lima, realizou algumas visitas nas aldeias para orientar sobre o uso da rádio e tirar dúvidas dos educadores. Finalmente, em 2014 as formações foram retomadas. Reforçando aquilo que foi proposto no início do programa nas aldeias, os objetivos do trabalho junto aos educadores: a valorização da cultura guarani e dos trabalhos desenvolvidos nos CECIs; a criação e prosseguimento de canais de comunicação; a ampliação do protagonismo dos educadores na utilização das ferramentas midiáticas e na expressão comunicativa.

Uma breve descrição e avaliação dos encontros educomunicativos nos CECIs a partir de 2014

Foram realizados encontros formativos quinzenais nos próprios CECIs, com a participação de 13 educadores. Utilizando recursos pedagógicos como rodas de conversa sobre comunicação, produção de biomapa (mapas das aldeias construídos pelos próprios participantes), leitura crítica de mídia, produção de vídeos, fotografias e spots de rádio, houve um

processo formativo que foi se construindo à medida em que os encontros foram se realizando. Embora seguindo recomendações sugeridas pelos coordenadores, essa construção dos conteúdos dos encontros, aos poucos, foi necessária para a responsável pela formação se familiarizar com o grupo de educadores, com conhecimentos desiguais em informática – parte do grupo não tinha familiaridade com o básico dos computadores, desse ligar a máquina até acessar as redes sociais.

Os conteúdos também foram se adaptando conforme as demandas do grupo. No primeiro semestre de 2014, por exemplo, os guaranis participaram de atos de mobilização pela demarcação das terras indígenas no Centro e na avenida Paulista, em São Paulo. Embora as formações do programa Nas Ondas estivessem no início das atividades, as fotos e reportagens sobre o assunto renderam exercícios para se refletir sobre a visão que se tem na imprensa sobre as questões indígenas. Além disso, em muitos dos encontros – realizados na maioria das vezes nos laboratórios de informática – havia crianças, que acabaram participando das atividades inicialmente voltadas para os educadores depois reaplicarem com as próprias crianças.

Diversos exercícios foram feitos também com os equipamentos de rádio dos CECIs. No Jaraguá, com a rádio funcionando quase 100%, foi possível interagir com crianças fazendo programas de rádio ao vivo, que também foram gravados em arquivo digital (podcast). No Krukutu, uma apresentação musical com violão e voz da garotada também foram gravados, mas em vídeo. Algumas músicas feitas pelos próprios educadores do Jaraguá, foram gravadas e inseridas nas produções de videoclipes com fotografias de atividades do CECI.

O vídeo, aliás, foi o recurso mais utilizado durante as formações em 2014. Por vários motivos: pela atração da mídia em si; pelos equipamentos da rádio não estarem funcionando plenamente; pela dificuldade dos educadores em se familiarizarem com a ferramenta blog (na maioria em inglês). Além disso, com o uso da rede social Facebook, a princípio parece mais fácil publicar fotos, vídeos, notícias, diretamente na rede, do que em um blog e posteriormente na rede. Embora blogs sejam ferramentas úteis de memória e organização, não foi possível desenvolvê-los ao longo das formações propostas.

Na produção de vídeos e de fotos, o interesse dos educadores foi maior durante o processo de construção das histórias. A partir de lendas tradicionais, foram criadas animações com massa de modelar, seguindo de maneira bem simples uma técnica denominada stop-motion, que utiliza uma sequência de fotografias editadas de tal forma a darem impressão de movimento. Coletivamente as histórias foram construídas, com os educadores manipulando os equipamentos, escolhendo cenários. No momento de edição, a formadora ou um

dos educadores ficada responsável por realizar o processo no computador, com todos os outros observando.

Em muitos momentos, a formadora falava em português, alguém traduzia para o guarani para os participantes, muitos falavam em guarani e se traduzia parte das falas para o português. É interessante observar que, nas tentativas de orientar os educadores a trabalhos "isolados" (cada um em um computador) não houve bons resultados, gerando muita dispersão; os participantes das oficinas ficam sempre mais atentos quando todos estão reunidos numa tarefa, ainda que muitos como observadores.

Também houve a experiência de dois educadores do CECI Jaraguá (além de três jovens da comunidade) na participação de uma cobertura educomunicativa da Bienal do Livro realizada em 2014, em São Paulo. Foram produzidas entrevistas com escritores indígenas, incluindo um autor da aldeia Krukutu.

Ao todo, foram produzidos mais de 10 videos com os CECIs, além de spots e pequenos programas de rádio e a construção de páginas no *Facebook*[6] dos três centros de educação, bastante divulgados nas redes sociais. As publicações trazem não só o dia-a-dia dos CECIs, mas notícias que interessam às comunidades indígenas, como as mobilizações, republicação de notícias divulgadas em jornais, entre outros.

Em 2015 a formação do Nas Ondas do Rádio praticamente se iniciou em maio. Novamente estão sendo elaborados vídeos, com técnicas de edição um pouco mais elaboradas. Além de gravação de entrevistas, a criatividade dos educadores está sendo motivada para a construção de novas histórias. No CECI Tenondé Porã, por exemplo, foi produzido um "filme mudo", para se experimentar a construção de uma cena sem voz ou texto com sua descrição. Neste ano, a motivação principal de todos é construir mídias que possam ser apresentadas em encontros formativos da SME com todos os educadores dos CECIs, proposta de formação continuada em que há expectativa de intercâmbio e avaliação do que é feito no contexto da Educação Infantil Indigena.

Desafios e expectativas para a educomunicação nos CECIs

São muitos os desafios em se construir uma proposta de formação educomunicativa para os educadores indígenas. Par a a formadora, não familiarizada com a língua e com a cultura, o maior destes desafios foi a adaptação a uma realidade e tempos diferentes – o que

6 Página no Facebook do CECI Jaraguá: < https://www.facebook.com/cecijaraguasp?fref=ts> ; Ceci Krukutu: < https://www.facebook.com/cecikrukutu?fref=ts>; CECI Tenondé Porã: < https://www.facebook.com/cecitenonde?fref=ts>.

é sempre difícil, pois formações têm uma duração pré-determinada e objetivos a serem cumpridos. Ainda assim, as interações foram positivas e é possível observar uma evolução entre os educadores que participaram das formações em 2014 com maior regularidade, que desenvolveram autonomia com relação ao uso básico das ferramentas e também aos poucos vão ampliando sua capacidade de expressão – comunicação.

Irregularidade nas formações por problemas de horário, transporte para as aldeias; falta de costume com a organização da memória e arquivamento de materiais (fotos, áudios, vídeos); equipamentos defasados ou quebrados e dispersão dos participantes por vários motivos (entre eles o cansaço em tarefas de longa duração, como edição de vídeos maiores) são outros desafios enfrentados nas formações. Tudo isso têm a ver com a estrutura que ainda está sendo construída para permitir o trabalho com os educadores indígenas. Por parte da SME, além das formações educomunicativas é preciso o conhecimento sobre informática educativa junto aos educadores, com formações específicas a este público, principalmente os monitores dos laboratórios de informática, que precisam se apropriar das ferramentas e equipamentos; e realizar um acompanhamento destes laboratórios para que os equipamentos sejam atualizados e reciclados quando necessário. É um trabalho que deve ser realizado com a sinergia entre o programa Nas Ondas do Rádio e a Informática Educativa da SME.

A valorização das produções educomunicativas indígenas pela rede também é importante, divulgando esse rico material que registra a cultura guarani e o olhar destes educadores quando utilizam uma câmera fotográfica, uma filmadora. Também é importante haver intercâmbio entre educadores que realizam atividades de educomunicação nas escolas municipais – como as equipes de Imprensa Jovem – e os educadores indígenas, permitindo a troca de conhecimento entre diferentes realidades, que podem também se (re) conhecer por meio de produções educomunicativas. Entre os educadores, inserir o que produzem em suas comunidades, apresentando os trabalhos em mostras nas próprias aldeias, bem como incluir as crianças em suas produções, podem ser positivos para o fortalecimento de sua identidade.

Por último, convido à reflexão sobre um tema que pode ser encarado como um desafio, ou pelo menos algo a se pensar com educomunicadores que atuam na formação de educadores indígenas. A maioria das produções realizadas pelos CECIs são na língua nativa dos próprios educadores, o guarani. Nem todos são familiarizados com a tradução escrita para o português (ou mesmo do português para o guarani), uma vez que, entre outros, a tradição da língua é oral, e não escrita. Seria isso empecilho para se valorizar as produções

guaranis? A partir da experiência com os CECIs, percebe-se que no momento é importante a valorização da própria língua guarani em primeiro lugar, incentivando, inclusive, que estes educadores se desenvolvam no estudo da própria língua para ampliar sua autonomia e a valorização de sua identidade.

As produções educomunicativas dos CECIs estão feitas pelos indígenas e prioritariamente voltadas para os indígenas, ainda que se utilizando da linguagem dos meios de comunicação como o vídeo ou o rádio. Assim, garante-se, entre outros, o exercício da expressão dos guaranis como traz a referência de Lourenço (2014, s/n):

> No processo de construção de uma sociedade democrática, mais justa e solidária, espaços educomunicativos são criados para o exercício do direito à informação e liberdade de expressão. Os meios de comunicação são apropriados como objetos de experimentação; como ferramentas que oferecem novas possibilidades de participação e de interação social; como canais de expressividade, de construção de afetos e de compartilhamento de saberes (LOURENÇO, 2014, s/n).

Nas práticas educomunicativas junto aos educadores guaranis, a resignificação das mídias, inseridas em sua cultura, as tornam instrumentos de luta, divulgação da cultura, diálogo e resistência a partir da valorização da própria língua. É um passo além do ser um "personagem" em reportagens nos meios de comunicação, onde os indígenas são apresentados a partir do olhar *juruá* - na língua indígena guarani, tudo o que representa o "homem branco". Nos CECIs em São Paulo, os educadores guaranis protagonizam e apresentam, aos poucos, a sua história no mundo *juruá* dos meios de comunicação.

Os vídeos produzidos pelos educadores em 2014 podem ser vistos no link: http://bit.ly/1F7R0QE.

Agradecimentos

Aos coordenadores dos CECIs, Tupã de Paula, Adriano Veríssimo e William Macena, à Sonia Barbosa, do CECI Jaraguá, e ainda à Chirley Souza (Opção Brasil) e Cristiane Carvalhaes, da SME-DRE Capela do Socorro, pelo intercâmbio de informações. E a todos os educadores dos CECIs, pela oportunidade de aprendizado e de trocas.

Bibliografia

BÁEZ, Paolo Alejandro Miranda. Projeto “Machuca: somos todos um” – Rede Intercultural de Educomunicação em Ecologia e Cultura da Paz. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v. 1, n. 2, p.141-155, dez. 2004.

LOURENÇO, Silene de A. G. Educomunicação: por que precisamos de um novo conceito. In: Congresso Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação, 2014, Buenos Aires. Memorias Del Congreso Iberoamerocano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ofício de cartógrafo. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

SME-SP. CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena: Proposta Político-Pedagógica. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2014. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/PPP_CECI_2014.pdf. Acesso em 29 mai 2015.

_____. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

OS AUTORES

DÉBORA MENEZES - Débora Menezes é jornalista e educadora ambiental, mestranda em Divulgação Científica e Cultural do Laboratório de Jornalismo Avançado da Universidade Estadual de Campinas (LABJOR-UNICAMP), Campinas, SP, formadora do programa Nas Ondas do Rádio – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2014). debieco@uol.com.br

CARLOS ALBERTO MENDES DE LIMA - Carlos Alberto Mendes Lima é formado em Letras e radialista, especialista em Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) Atua como coordenador do Programa Nas Ondas do Rádio, ligado à Diretoria de Orientações Técnicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-DOT). bettomendes@pop.com.br

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

A) MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA COMO DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Do quadro negro às redes virtuais: o mal estar docente na era da cibercultura

PROFª DRª VANINA COSTA DIAS
PROFº DRº MARCELO FONSECA GOMES DE SOUSA
PROFª MS VIVIANE MARQUES ALVIM CAMPI BARBOSA

Introdução

O acesso cada vez mais global às Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC[1] - têm, nas últimas duas décadas, modificado o modo como compreendemos e interagimos com as dimensões mais elementares da vida, tais como o tempo, o espaço e os modos de relação estabelecidos com o Outro[2]. Seus efeitos estendem-se a instituições, processos sociais, relações interpessoais, estruturas de poder, trabalho, lazer, educação, e também às próprias pessoas como sujeitos individuais. Assim, na atualidade, participamos de uma sociedade construída a partir da inter-relação posta por mudanças tão profundas quanto recentes nos campos sociais, tecnológicos e subjetivos, que nos fazem pensar em novas relações e novas culturas.

O conceito de cultura digital se associa ao termo cibercultura, que se refere a uma dimensão nova da vida coletiva, surgindo a partir da expansão do uso da rede de computadores.

1 A partir de agora iremos nos referir as Tecnologias de Informação e Comunicação apenas por sua abreviatura – TIC.

2 O Outro em uma das definições dadas por Lacan no Seminário 11 "é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer" (Lacan, 1964/2008, p.200).

De acordo com Lévy (1999), a cibercultura é um neologismo que engloba um amplo conjunto de técnicas, práticas, comportamentos, modos de pensamento e construção de valores, que se originam e que se desenvolvem em consonância com o crescimento do ciberespaço. Este último termo, por sua vez, refere-se não somente à estrutura material que serve de suporte para a comunicação digital, como, também, a todo universo de informações que ela abriga, assim como a ampla rede de usuários que navega por este espaço, o alimenta e o faz expandir. Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre os caminhos pelos quais o digital tem feito parte de diversos domínios da cultura, e dentre eles o domínio da educação.

Este trabalho, realizado a partir da pesquisa **Cultura Digital no Ambiente Escolar**[3], pretende apontar de que maneira as novas tecnologias - e com ela o uso das novas mídias, possibilitada principalmente pela internet, meio de comunicação fundamental enquanto nova forma de interação humana - tem sido utilizada no espaço escolar e de que maneira essa utilização tem recaído sobre a relação professor-aluno.

O uso das tecnologias na escola

Desde 1990, o debate sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação está cada vez mais presente em nossos discursos, com a implementação das primeiras políticas públicas mais estruturadas nesse campo. No início, as ações governamentais enfocavam o acesso ao computador e a conexão à Internet. Mais recentemente, a ênfase se deslocou para programas voltados à produção de conteúdos digitais e à difusão das tecnologias. Tendo em conta o papel estratégico que as TIC desempenham no campo da educação, diversos pesquisadores e agências de pesquisa têm buscado conhecer o alcance dessas iniciativas e em que medida essas políticas vêm atingindo os objetivos e metas a que se propõem.

Com o objetivo de fornecer subsídios para responder a esses e outros questionamentos, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) realiza anualmente, desde 2010, a pesquisa TIC Educação, que investiga os usos e apropriações das tecnologias, principalmente da Internet banda larga, nas escolas brasileiras. Fazendo uso de uma abordagem quantitativa, a pesquisa TIC Educação tem revelado, ao longo dos anos, (CGI.br, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2015), além da persistência de inúmeros

3 Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, através do Centro de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais com recursos da FAPEMIG.

desafios no campo da infraestrutura tecnológica, que mostram a insuficiência de equipamentos para todos os alunos de uma escola; as limitações da conexão à Internet ou em problemas de manutenção dos recursos TIC. Também se percebe que o acesso às tecnologias não garante o aproveitamento dessas ferramentas para o uso pedagógico. Mesmo sabendo que maior parte das escolas públicas brasileiras possuam computadores, Internet e outros dispositivos, não há, necessariamente, uma apropriação desses meios tecnológicos no processo ensino-aprendizagem.

Em seu estudo qualitativo também iniciado em 2010 e paralelo ao levantamento quantitativo, o Cetic.br procurou elucidar as barreiras e motivações para a adoção das TIC no ambiente da escola. Nesse estudo foi possível verificar os avanços e eventuais retrocessos na incorporação da tecnologia nas escolas, além de observar e identificar as mudanças no ambiente escolar que demonstrem inovações nos processos pedagógicos e administrativos que envolvam o uso e apropriação das TIC pela comunidade escolar principalmente os educadores e alunos.

Já outros estudos se aprofundaram no papel do laboratório de informática e nas limitações de seu uso por professores e alunos (OCDE, 2010). As resistências à utilização de redes sem fio e de celulares com os alunos, por sua vez, sugerem movimentos restritivos à introdução das TIC no ambiente escolar – um tema que é particularmente importante como indicador de um novo modelo de informatização escolar (UNESCO, 2012 e 2014).

Sabemos também que os usos dos recursos tecnológicos ainda exigem muito de professores que mesmo com o passar dos anos ainda continuam pouco familiarizados com a tecnologia, o que remete à necessidade de apoio formal e informal para o desenvolvimento profissional dos educadores. É necessário a criação de espaços de formação para o desenvolvimento de habilidades para o uso das tecnologias, como também o incentivo à mudanças nas crenças e na valorização da inserção desses novos recursos na prática cotidiana do professor. Embora, os dados apontados por essas investigações sejam importantes para a compreensão da utilização das tecnologia no ambiente escolar, nossa pesquisa pretende identificar os enlaces subjetivos da relação professor-aluno permeados por essa tecnologia.

Para Sibilia (2012) aqueles professores que não nasceram nesse novo ambiente envolto às tecnologias, mas foram atravessados por ela e vivenciam suas consequências na ‘própria pele’, se angustiam com esse novo modo de ser e estar no mundo contemporâneo, pois são mais compatíveis com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, revelando sua

"flagrante incompatibilidade com tais ferramentas enquanto se ensamblam com outros artefatos" (SIBILIA, 2012, p. 198).

Em relação aos professores, mesmo que façam uso de seus equipamentos no preparo das aulas, em pesquisas e atividades de formação continuada, ao levarem seus *'notebooks'* para o ambiente escolar, esses aparelhos, muitas vezes, não fazem parte do contexto da aula, servindo apenas como suporte para o professor nas atividades docentes. Os professores pouco inovam em propostas metodológicas colaborativas com recursos digitais, apesar de já serem usuários de Internet em suas próprias residências. Com isso, em espaços escolares que permitem a utilização dos aparelhos móveis (smartphones e tablets) e também o uso permanente pelos alunos em casa, eles têm se tornado o grande concorrente do professor que perde seu lugar para os sites e aplicativos de pesquisa virtuais. Para Voltolini (2014) esse fenômeno vem despertando algo inédito nos professores: o fantasma da *miniaturização do professor*, uma vez que ele se depara com um objeto em que os jovens sabem mais do que ele.

Assim, sabemos que os avanços das ferramentas tecnológicas vêm afetando a maneira como os professores pensam e realizam as suas ações pedagógicas. Substituídos pelos aparatos tecnológicos e pela Internet, os professores vêm perdendo seu antigo lugar de soberanos do saber na tríade da construção da aprendizagem. Juntamente com isso questões que vão desde a intensificação burocrática do trabalho docente – capturado por sistemas de informatização - até a quantificação do saber docente, refletida na produção de trabalhos acadêmicos e atividades extracurriculares, também vêm modificando sua prática. Torna-se, pois, importante refletir sobre o uso em sala de aula das diferentes mídias, no que diz respeito às ferramentas de trabalho do professor e o lugar que elas ocupam no seu fazer pedagógico, para compreender, de que forma o mundo virtual vem afetando o fazer docente e a relação dos professores com os alunos.

Não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, observa-se uma necessidade de integrar – ou mais efetivamente, impregnar – as TIC ao currículo de forma qualitativa e trazer de fato a cultura digital para a escola e demais espaços de aprendizagem. Pesquisadores americanos e europeus apontam que as principais competências e habilidades para o uso dos aparatos tecnológicos pelos alunos proporcionados pela cultura digital devam estar envolvidas em três grandes domínios: o cognitivo, que se relaciona às estratégias de aprendizado, criatividade e pensamento crítico; o intrapessoal, que se relaciona com a capacidade de lidar com emoções e objetivos; e o interpessoal que envolve a habilidade de expressar ideias, interpretar, dialogar e interagir com o outro. A UNESCO (2009) propõe para os professores três

níveis de apropriação das TIC: “alfabetização em tecnologia, aprofundamento do conhecimento e criação de conhecimentos” que se desenvolvem por meio de “seis componentes do sistema educacional – política e visão, currículo e avaliação, pedagogia, TIC, organização e administração e desenvolvimento profissional do docente” (p. 7).

Como se percebe esse desafio se relaciona, num primeiro momento com a formação inicial e continuada dos professore e, concomitantemente com a incorporação de tendências que já fazem parte do cotidiano da sociedade conectada, tais como: personalização de uso, práticas colaborativas em redes digitais, adoção crescente de celulares, smartphones, tablets e computadores móveis. Além disso, a prática docente na cultura digital se relaciona a modos de fazer que se desenvolvem gradativamente, a partir das particularidades de cada contexto escolar. Em cada escola, com suas realidades sociais e econômicas, encontram-se professores com distintos níveis de competências, que influenciam os modos com que incorporam as TIC em sua prática pedagógica.

O impacto do uso das tecnologias na prática pedagógica

Fortemente impactados pelo avanço da cultura digital, o espaço escolar, espaço de convivência de crianças e adolescentes que dão mostras cada vez mais categóricas de reconfiguração das relações que estabelecem a partir da virtualização de suas práticas sociais e também o modo como criam vínculos com professores e com o conhecimento. Esta reconfiguração faz surgir um mal-estar entre os professores que, diante de uma resistência ou de um não saber em relação à maneira como a integração destas novas tecnologias deve ocorrer na sua prática pedagógica cotidiana, ensaiam diversas formas de lidar com esse mal-estar.

Despertando em muitos professores a experiências de descontrole, como também de falta de domínio de sua ação, pois a entrada da tecnologia e das redes sociais no campo da educação retira do professor o lugar de saber (VOLTOLINI, 2014) e também a escola do lugar de compartilhamento do conhecimento. Do confronto entre as gerações, pode-se perceber, de um lado, a emergência de um objeto que as crianças manejam melhor que os adultos, e por outro lado, a consumação de um espaço virtual desterritorializado, não como um espaço “vazio”, mas sim preenchido por múltiplos objetos, que o configuram como um espaço onde se agenciam relações, no qual o indivíduo se move, se comunica e se constitui.

Nesse espaço, o que produz o mal-estar na confrontação do professor com aquilo que ele talvez mais tema não é o seu choque com o *não saber* em relação ao uso das tecnologias que poderiam afetar sua relação com os alunos, mas sim com a própria docência, que se vê ameaçada em relação à destituição de seu lugar de mestria no processo educativo, além

da percepção de uma reserva dos professores em relação aos impactos que o uso das tecnologias pode ter na economia subjetiva de adolescentes.

Diante dessa nova realidade, observamos, na prática pedagógica de professores que estão buscando a inserção das tecnologias em seu dia a dia de trabalho, dois elementos diferentes, a partir dos quais percebemos seu mal-estar:

O primeiro elemento é o sintoma do professor pensado como um sofrimento relativo ao seu despreparo para lidar com os avanços da cibercultura e o seu assombro com o fantasma da *miniaturização* de sua função (VOLTOLINI, 2014). Essa miniaturização é assim apontada nas falas dos professores: *"Essa geração vive o momento, eles ficam conectados o tempo todo. Na minha disciplina é preciso que exista uma temporalidade."* E ainda *"Já fiz projeto para ensinar aspectos históricos através da história dos videogames, mas eles não se interessaram". (Fabiano- Professor de História)*

O segundo elemento está ligado à incerteza dos professores em relação à maneira como o avanço da cibercultura pode ser observado entre os alunos, que podem potencializar as formas como a aprendizagem ocorre, visto que novos recursos podem se aliar a novas estratégias pedagógicas; contudo, sintomas ligados ao uso das tecnologias podem ser notados no processo de aprendizagem. Com eles afirmam: *"A tecnologia é o vilão ou é o herói. Eu uso como herói."* Como também *"Utilizo o grupo do Facebook como um canal de comunicação. Os meninos não saem das redes sociais. Não respondo no Facebook o aluno "picareta" ele tem que utilizar a fala em sala de aula" (Lucas – Professor de Geografia).*

Os estudos bibliográficos e as entrevistas realizadas com professores a partir da pesquisa **Cultura Digital no Ambiente Escolar** têm revelado, também, a utilização das TIC por professores como um complemento à sua prática docente, que é tida por eles como mediadora da aquisição do conhecimento. Esta deve ser incorporada no seu fazer cotidiano, mas não substituindo a sua função docente, e sim, dando a ele diversas possibilidades e ferramentas que podem ser incorporadas às aulas, tornando-as mais atrativas aos alunos.

Assim, entendemos que as tecnologias proporcionam tanto aos professores quanto aos alunos o acesso a uma quantidade infinita de informações, que podem ser utilizadas de diversas maneiras, dando ao professor a condição de oferecer ao aluno uma série de possibilidades de conhecimento que antes não poderiam ser apresentadas. Por outro lado, a angústia dos professores diante de jovens cada vez mais estimulados em sala de aula permanece produzindo um desencontro entre a demanda desses jovens e as habilidades docentes.

Remetendo-nos a Perrenoud (2000, p. 125), que já indicava que entre as novas e necessárias competências profissionais para ensinar no século XXI destaca-se a de "utilizar novas

tecnologias", esse autor afirmava que, "as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar". Dessa forma, ao fazer parte da evolução do ofício do professor, as TICs possibilitarão a criação de situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas.

Encontramos, na atualidade, professores que acompanham a tecnologia tanto quando os alunos, mas ainda há aqueles que continuam presos ao tradicionalismo de tempos atrás e ainda prejudicados pela configuração atual das escolas públicas e da realidade socioeconômica hibrida da maioria de seus estudantes, que ainda não tem acesso de forma igualitária às tecnologias digitais.

Finalizando, podemos apontar que os impactos das tecnologias sobre a sociedade e a cultura incitam uma reflexão sobre as relações entre os professor e aluno sendo necessária sua ressignificação. As novas tecnologias precisam ser contempladas na prática pedagógica do professor, de modo a incrementar sua ação e interação no mundo contemporâneo, com critério, ética e uma visão transformadora da escola.

REFERÊNCIAS

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil – **TIC Educação 2014**. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2015. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 16 jul. 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**. Brasília: UNESCO, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIBILIA, P. **A escola no mundo conectado: Redes em vez de muros?** Matrizes. São Paulo: USP/ECA/ SIBI. Ano 5 nº 2 jan.jul/ 2012, p.195-211.

VOLTOLINI, R. Prefácio. In: ORNELLAS. Maria de L. et al. **Educação no balanço das Redes Sociais: notas psicanalíticas**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2014.

Webdocumentário e Formação: Educomunicação Hipertextual como Prática Educacional Situada

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO
INAIARA LIMA DE SOUZA NUNES

INTRODUÇÃO: POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL SITUADA

A sociedade pós-moderna, tendo como elemento fundamental a globalização, caracteriza-se, principalmente, pela fragmentação, diversificação e pluralidade dos sujeitos. Os valores e as crenças, nos quais nos incluímos, muitas vezes tem pouca ou nenhuma relação com a história dos locais em que vivemos, sejam essas relações conjuntas ou individuais. Desta forma, estão em crescimento, atualmente, a descentralização, a comunicação, a internacionalização e a flexibilidade das identidades, afetando com isso, a nossa própria identidade, colocando-nos em um período de transformação.

O sujeito adota identidades diversificadas em distintos períodos, identidades que não são unificadas diante de um ser lógico, coerente. Dentro de cada sujeito há identidades conflitantes, conduzindo-se em diferentes direções, de tal maneira, que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. A influência dessas transformações nas identidades pessoais é perceptível, uma vez que de sujeito unificado passou a fragmentado, (re) construindo identidades, inquietando, a ideia que o próprio sujeito tem de si:

> Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento –

> descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL 1997, p. 9)

Essa chamada "crise de identidade", trazida por Hall, é vista como peça-chave de ação da mudança, que está desarticulando as principais construções e alicerces das sociedades modernas, abalando a referência que oferecia aos sujeitos um estável e linear mundo social. Podemos dizer que tal crise de identidade nos coloca em um mundo de múltiplas conexões e transformações identitárias.

Mais do que em uma vida de roteiro fixo, poderíamos falar em um mundo ou mesmo em forma compreensiva da realidade que se dá de maneira hipertextual. Como já advertira Komesu (2005), estamos tratando do hipertexto não apenas das suas possibilidades linguísticas, mas como "um modo de apreensão dos fatos de mundo", a partir do qual se forja todo um modo de pensar e de agir não-linear e cada vez menos ligado à conformações hierárquicas.

Essa possibilidade compreensiva não-hierárquica, rizomática e múltipla, que nasce com a intensificação do uso do texto hiperconectado, inaugura uma forma diferente de pensar. Podemos dizer que tal contexto expressivo e cultural inaugura a era de um "hiperpensamento" – um pensamento que é movente e, porque não dizer, movediço em muitas de suas características.

> O conceito do hipertexto como metáfora do pensamento humano torna-se padrão. Lévy, por exemplo, retoma o conceito de que a memória é estruturada de maneira que o ser humano compreende e retém melhor o que estiver organizado em relação espacial, como em representações esquemáticas. O hipertexto propõe vias de acesso e instrumentos de orientação sob forma de diagramas, de redes ou de mapas conceituais manipuláveis e dinâmicos, o que vem favorecer, segundo Lévy, um domínio mais rápido e fácil da matéria do que através do audiovisual clássico ou do suporte impresso tradicional (KOMESU, 2005, p.90)

Dessa forma, quando falamos em hipertexto, para lançar uma noção de hipercompreensão ou, mesmo, de contexto hiperpensado, estamos nos remetendo a uma espécie de "metatexto" que se constitui com a própria desconstrução das pulsões lineares estruturalistas.

Trata-se de geometria discursiva e interpretativa variável, que se transmuta a medida em que navegas nas muitas combinações de caminhos possíveis.

Esse caráter hipertextual, tão presente na internet, é que faz com que o webdocumentário se diferencie do seu precursor mais clássico: o documentário "off line" dos cinemas e televisão. A multiplicidade de possibilidades conectivas faz com que o webdocumetário seja uma espécie de "representante audiovisual" de uma nova possibilidade lingüística-semiótico brotada da internet.

Dessa forma, não falamos somente de um filme veiculado num novo suporte ou ferramenta de divulgação, mas de uma nova possibilidade estética e discursiva na forma de se produzir e disseminar a construção audiovisual. O Webdocumentário, fundado num gama amplamente nova de interações virtuais "desterritorializa", como afirma Koch (2002, p. 63), toda uma tradição estrutural do discurso documentarista fílmico, propondo uma nova possibilidade de composição, ou, mesmo, de estruturação textual (agora, hipersemântica).

Assim, não falamos somente em uma construção apenas da internet ou de rede de computadores. Falamos de um mundo da vida que remata às interligações diversas dos hipertextos – que seja aberta a novos caminhos e às transformações que deles advêm. Nesse sentido, o artigo aqui proposto parte da ideia que o *webdocumentário*, ligando-se ao hipertexto, pensado como experiência educomunicativa formadora, somente pode se efetivar a partir da uma prática que atextualidade e reconstrução constante do mundo da vida dos sujeitos, pode se colocar comoum processo de construção formativa a partir dos pontos de vista ou mesmo das opções dos atores sociais envolvidos.

Mais especificamente propomos a construção do *webdocumentário*, a partir de um compromisso ético com o outro; com suas vivências; com imprevisibilidade do "mundo da vida". Podemos dizer que estamos assumindo um movimento de contextualização do nosso objeto; estamos valorando com maior abertura as experiências que brotam da alteridade e que são capazes de construir experiências educomunicativas realmente participativas.

Essa compreensão da prática educacional, parte de uma revisão crítica. Ao processo educativo aqui não é encarado como um lugar de regeneração social. Não nos entregamos, ao propormos a presente discussão, a essa tendência pendida a uma redenção ingênua. Para além disso, defendemos a construção participativa do *webdocumentário* enquanto parte formadora de uma práxis situada e, com isso, admitimos que o processo educacional está encravado, situado nas conformações da sociedade. Portanto, não buscamos uma homogeneização, ou, mesmo, a construção de uma prática planificadora ou que esteja separada das mazelas e questões sociais.

O conceito de práxis se coloca, porque não acreditamos numa prática isolada enquanto aparato técnico ou meramente instrutivo. Mais do que isso, quando falamos em práxis estamos nos referindo à complexidade que está no entorno de toda e qualquer atividade de cunho simbólico e discursivo. Trata-se de uma fazer e um compreender que são situados por estarem metodológica e epistemologicamente vinculados à própria experiência do fazer audiovisual. Numa analogia que, nesse momento, parece bastante pertinente, poderíamos buscar a essência da chamada teoria do ponto de vista feminista para resgatar a importância da experiência e do lugar situacional dos sujeitos na construção de entendimentos de mundo.

Como afirmou Hekman (1997), ao refletir sobre o trabalho teórico de Nancy Hartsock, estamos defendendo um caminho de reconstrução epistemológica a partir do qual defendemos um percurso menos analítico e um fazer mais gregário da experiência webdocumentarista. Isso,

> [...] leva-nos a respeitar as experiências e diferenças; respeitar as pessoas o suficiente para acreditar que eles estão na melhor posição possível para fazer sua própria revolução". [...] a atividade é a epistemologia: as mulheres e os homens criam suas próprias realidades através de suas diferentes atividades e experiências (HEKMAN, 1997, p. 343).

Claro que não estamos propondo que entreguemos nosso fazer a uma espécie de relativismo cego, onde tudo se pode pelo abandono das rotinas. Sabemos que a realidade antropossocialnão se reconfigura ao sabor dos sentimentos e paixões dos indivíduos. Porém, a práxis que defendemos, se liga ao mundo da vida dos sujeitos e ao contexto no qual eles se constituem enquanto tais.

Assim, podemos pensar que o processo educativo se faz como parte de um processo social maior e mais complexo. Um processo no qual estamos enredados e do qual não podemos escapar. Nesse sentido, a participação em comunidades que se traduzam numa intervenção educativa real e consistente, se configura não uma posição epistemológica e metodológica asséptica, separada da dinâmica do cotidiano de homens e mulheres do presente. Mas, sim, uma prática que se mistura; que se engaja; que se situa:

> O conceito de aprendizagem situada contribui para um crescente corpo de pesquisa no campo das ciências humanas e explora o caráter situado do entendimento humano e da comunicação. Ele tem como foco as relações entre aprendizagem e as situações sociais em que esta

> ocorre. Em vez de defini-la como a aquisição de conhecimento proposicional , Lave e Wenger situam a aprendizagem em certas formas de coparticipação. Em vez de perguntar que processo e estruturas conceituais estão em jogo, eles perguntam que tipos de engajamentos sociais oferecem contexto próprio para que a aprendizagem ocorra. (HANKS, 1998, p.14)

Uma prática educacional situada exige contínua negociação de significados. Nesse sentido, os atores sociais envolvidos não são meros observadores daquilo que está sendo feito, nem são somente receptores de informações fornecidas por um outra parte. Ele é um ator que participa da produção da obra. Ou seja, ao produzir um *webdocumentário*, ele projeta entendimentos do processo, e tais entendimentos tem significados celebrados em práticas sociais no interior da comunidade.

Sendo assim, não poderíamos apresentar a presente proposta como uma prática separada dos movimentos e transformações da sociedade; ou como um produto resultante do trabalho de um corpo de especialistas. A ideia que defendemos nesse trabalho pressupõe a possibilidade do contato e da construção coletiva. Ele se traduz numa prática cultural vinculada e implicada à diversidade social.

WEDOCUMENTÁRIO: UMA RECONSTRUÇÃO CRIATIVA

Os documentários conhecidos no cinema mundial "transmitem uma lógica informativa, uma retórica persuasiva, uma poética comovente, prometem informação e conhecimento, descobertas e consciência" (NICHOLS, 2005, p.70). Em outras palavras, eles são construídos para exercer influências em grande parte das transformações no progresso cinematográfico e na recepção do telespectador.

Para tanto, o gênero documentário está ligado a uma concepção de documento e de narrativa fílmica de uma realidade documental: "Tudo o que documenta ou comprova, que diz respeito a um filme de caráter informativo, didático ou de divulgação[1]" – Essa é a definição que aparece em vários dicionários sobre o que seria o documentário em si. No entanto, paraNichols (2005, p. 47) ressalta que "a definição de documentário não é fácil", ou pelo menos não tão objetiva assim.

É muito comum ouvirmos que o filme documentário é uma reprodução da realidade. Porém, Nichols (2005, p. 47) prefere descrevê-lo como "uma representação do mundo em

1 Documentário", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, http://www.priberam.pt

que vivemos", por se tratar de uma determinada visão que podemos nunca ter visto antes, mas que seus aspectos sejam familiares na sociedade.

São várias buscas para compreender a definição do que é o documentário, mas é importante ressaltar que as produções feitas e intituladas como documentário contribuem de forma significativas para a história do cinema. Em sua maioria, os documentários não adotam um conjunto de técnicas fixas, e não apresentam apenas um grupo de estilos ou formas. Neste sentido, Nichols identificou as principais formas de organização dos documentários e as classificou em "modos": modo poético, modo expositivo, modo observativo, modo participativo, modo reflexivo e modo performático. Esses modos também ajudam a diferenciar o documentário de outros tipos de filmes.

> Os modos adquirem importância num determinado tempo e lugar, mas persistem e tornam-se mais universais que os movimentos. Cada modo pode surgir, em parte, como reação às limitações percebidas em outros modos, como reação às possibilidades tecnológicas e como reação a um contexto social em mudança. Entretanto, uma vez estabelecidos, os modos superpõem-se e misturam-se. Os filmes, considerados individualmente, podem sercaracterizados pelo modo que mais parece ter influenciado sua organização, mas também podem combinar harmoniosamente os modos, conforme a ocasião. (NICHOLS, 2005, p.63).

Diferentemente do documentário, o *webdocumentário* é capaz de fazer uma conjuntura de textos, vídeos, fotografias e áudios de uma forma que os usuários tenham uma estrutura multidirecional na forma de acessar os conteúdos interconectados por *links*; trata-se de uma construção hipertextual, na qual o usuário decide qual será o rumo para fazer suas próprias conclusões. "No modelo convencional analógico, o espectador tem um caminho único e linear de fruição. Com o *webdocumentário*, ele passa a ter várias possibilidades de acesso e aprofundamento pelo conteúdo" (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA; 2002 p. 15). A web rompe a linearidade então proposta pela televisão e o cinema e proporciona um novo jeito de acesso ao conteúdo audiovisual.

Em termos de distribuição e acessibilidade, o *webdocumentário* ganha vantagem em relação ao formato do documentário inicial, pois, ele fica disponível na internet e pode ser acessado de qualquer parte do mundo. Com essa disponibilização pela internet e sua junção com outros formatos midiáticos, dá possibilidades de unificação de competências fílmicas com as competências de aprofundamento das informações disponíveis em áudios, fotos, gráficos e textos.

WEBDOC UMA ESTRATÉGIA EDUCOMUNICATIVA CRÍTICA

Nesse movimento complexo e múltiplo por natureza o *webdocumentário* pode se colocar em nossa proposta como um"fruto" da fecunda relação entre educação e comunicação. Ao propor a construção de um produto audiovisual, veiculado através da potência da Internet, e colocado enquanto uma possibilidade educativa contextualizada, estamos trabalhando basicamente com a possibilidade de uma formação educomunicativa ativa e crítica. Acreditamos que a integração da comunicação com a educação na criação e gestão de webdocs pode ser o estopim de uma experiência formativa fecunda: uma experiência em que, numa sociedade cada vez mais midiática e sob a influência crescente das chamadas novas tecnologias da comunicação e da informação, a escola se torne lócus de ressignificação dos conhecimentos construídos.

Em outras palavras, poderíamos dizer que o nosso projeto é um projeto educomunicativo por natureza, pois, também se dedica a criar condições para o fortalecimento de ecossistemas comunicativos em ambientes educativos. Dessa forma, ao nosso projeto se coloca o desafio de estimular uma cultura do trabalho colaborativo, onde se repense a possibilidade de expressão não só de educadores e educandos, mas, sim, da própria comunidade como um todo. Dessa forma, o fio condutor do nosso projeto de fomentos dos *webdocumentários* enquanto estratégias educomunicativas se sustenta na promoção da participação enquanto possibilidade formativa.

A estratégia da construção colaborativa de um *webdocumentário* se coloca exatamente no cerne desse desafio. Pois, ao se assumir como uma prática educativa situada e, por isso, implicada, essa estratégia de pesquisa e intervenção não se furta em assumir sua postura educomunicativa transformadora. Em outras palavras, movidos por um compromisso formativo político e distanciado das práticas educativas tradicionais e mais técnicas, tais atores assumem um desafio educativo novo: pensar como a construção comunicativa engajada e participativa pode gerar uma nova práxis educacional, ligada à um ideal de co-participação:

> Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos (FREIRE, 1969, p.45).

Trata-se, portanto, de uma educomunicação que privilegia o lugar receptivo do sujeito, que não empodera os atores para a ocupação de uma posição de produção discursiva. Em outras palavras, essa prática educomunicativa (apesar de relevante), não insere as pessoas no âmbito da emissão, não os considera como co-participantes do pólo primeiro da emissão/ensino.

Defendemos uma **educomunicação pelos meios**, uma vez que compreende que educadores, em seus lugares e não-lugares sociais, compreendem os meios de comunicação como capazes de educar, se transmutando num instrumento importante para alunos e professores ocuparem um lugar outro na práxis educomunicativa e na própria relação ensino e aprendizagem.

Quando nos referimos à possibilidade desse não-lugar estamos não somente pensando, como se referiu Augé (2005), numa nova cidade ou se colocam os corpos. Mas, sim na possibilidade de que esse conceito tem de nos fazer refletir sobre a potência das transformações, cada vez mais velozes na vida cotidiana das pessoas.

O trânsito do lugar ao não-lugar nos faz pensar numa construção (ou desconstrução) hipertextual que remete a uma nova relação espaço temporal através da possibilidade de ampliação da nossa presença discursiva.

> As duas noções analisadas por Marc Augé, “lugar antropológico/não lugar”, permitem-nos tomar consciência dessas transformações, que surgem de uma forma aparentemente “natural” e vão substituindo a cidade antiga pela emergência de uma “nova cidade”.

Podemos afirmar que o webdoc é uma nova cidade para o gênero documentário, uma vez que ele permite desconstruir uma linearidade ou mesmo uma propriedade discursiva do audiovisual, trazendo a baila um - “não lugar” inquietante – terreno vivo que permite a possibilidade da recomposição e da reconstrução do feito.

Em outras palavras, o webdoc abre caminho para que o lugar possa desaparecer e se tornar um terreno permanente de recomposição e de aceitação da intervenção do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sua potência, acreditamos ser possível, pela flexibilidade prática da internet e do próprio *webdocumentário*, se constituir um ambiente comunicativo aberto, criativo, colaborativo, educativo e menos hierárquico no processo de construção do saber.

Percebendo a educomunicação desta maneira é possível vislumbrá-la como uma área de intervenção social, propícia a momentos reflexivos aos mais variados temas. A partir de iniciativas de educomunicação, se torna possível transmitir mensagens através da mídia ampliando o debate a novos emissores, e, consequentemente, a uma real democratização da comunicação. A construção do que o autor chama de "sociedade da comunicação" seria pautada, então, por uma formação que estimula outras interpretações de mundo.

A Educomunicação trabalha com temas transversais, valoriza o conhecimento como um todo, e não apenas dados compartimentados. Nesse processo, as tecnologias têm um papel essencial: elas não são meros utensílios para melhorar a performance dos atores da educação e da comunicação; elas devem ser usadas para melhorar a performance de todos, sejam professores; sejam alunos; seja a própria comunidade. Porém não podem ser vistas apenas como instrumentos, ou seja, a tecnologia deve ser vista como mediação.

Nesse contexto, a Educomunicação que propomos procura se estruturar como um conjunto de ações que se voltem a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos, para além de uma construção ideal, problematiza os campos da comunicação e da educação, de forma a criar ecossistemas comunicativos abertos e eticamente comprometidos.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 2005, Lisboa: 90 Graus.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación? La conscientizaciónenel médio rural**. Santiago: ICIRA, 1969.

GREGOLIN, Maira; SACRINI, Marcelo; TOMBA, R. **Web-documentário**: uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo. Campinas, 2002.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 6 ed. Rio de Janeiro, Editora DP& A, 1997.

HANKS, W. F. Foreword by William F. Hanks. In: LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 13-24.

KOCH, IngedoreGrunfeld Villaça. Texto e hipertexto. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p.61-73.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.87-108.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Trad.: Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005.

SÁ, Teresa. **Lugares e não lugares em Marc Augé**. Tempo Social, v. 26, n. 2, p. 209-229, 2014.

OS AUTORES

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO - Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV – Jacobina - BA. Possui graduação em Comunicação Social / Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente desenvolve pesquisa em Educomunicação Popular e Mestiça. É membro dos grupos em Cultura visual, Educação e Linguagem, vinculado ao Núcleo de Pesquisa Cultura visual, Educação e Linguagem da Universidade do Estado da Bahia e do Grupo HUM 818 - "Medios de comunicación y educación" (Educomunicación) da Universidade de Cadiz (Espanha). henrique.daraujo@gmail.com

INAIARA LIMA DE SOUZA NUNES - Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB/Campus IV – Jacobina - BA. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNINTER. Graduada em Letras Vernáculas – UNEB/Campus IV. É membro do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil: Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA) e Cultura Visual, Educação e Linguagem - Cult-Vi, vinculados à UNEB/Campus IV. inaiaranunes@gmail.com

Práticas Interinstitucionais: o Projeto Educom.GeraçãoCidadã.2016

CRISTINA BARROCO MASSEI FERNANDES
VERÔNICA MARTINS CANNATÁ

Introdução

Partindo dos princípios da educomunicação, educadores da ABPEducom, do Colégio Dante Alighieri e da DRE Campo Limpo reuniram-se para a construção do *Educom.GeraçãoCidadã.2016*, um projeto de formação e prática cidadãs que, articulado com o objetivo de inspirar novas parcerias e ações, tem como base a colaboração e a troca de experiências.

A experiência da Dante em Foco somou-se, neste projeto, à experiência do Imprensa Jovem, ambas articuladas pela ABPEducom, constituindo-se, assim, como uma experiência coletiva num projeto interinstitucional. Ao longo do desenvolvimento do projeto, considerou-se que "nenhuma opinião seja uma convicção absoluta, imutável. Que o dia de hoje seja sempre uma passagem feita da soma das experiências de ontem, enriquecida das experiências de amanhã [...]" (KORCZAK, 1929 p. 21).

A saber, o Colégio Dante Alighieri oferece a oficina extracurricular Dante em Foco. A mediação é feita pela professora de tecnologia educacional Verônica Martins Cannatá, pela jornalista Barbara Endo e pelo estagiário de educomunicação Adriano Leonel, sob a coordenação-geral de tecnologia da professora doutora Valdenice Minatel Melo de Cerqueira e a direção-geral pedagógica da professora Silvana Leporace.

A produção dos alunos está relacionada à elaboração de conteúdos, como a criação da "Revista Foco" e de e-books (https://goo.gl/Tt8GSv). Atualmente, os alunos escrevem mensalmente para o blog do Jornal do Estado de São Paulo, alimentam as redes sociais da oficina e fazem a cobertura jornalística de eventos para a *webtv* do Colégio Dante Alighieri, a TV Dante (http://migre.me/uU3Py) e para a Rádio Dante (projeto que surgiu em parceria com a rádio CBN de São Paulo).

Na oficina, as tecnologias são exploradas como linguagens, mediante o uso de câmeras fotográficas e filmadoras, além de dispositivos móveis e equipamentos dos estúdios de Rádio e de TV. Essa variedade de formatos não apenas mantém os alunos atualizados com a convergência das mídias e com as questões de segurança na internet -- somadas ao desenvolvimento de habilidades com foco no protagonismo, na autonomia, na autoria e no trabalho colaborativo -- como também os estimula a descobrir vocações e interesses relacionados às áreas da comunicação.

No CEU EMEF Casa Blanca, o programa Imprensa Jovem acontece no contraturno dos alunos, coordenado pelos professores orientadores de informática educativa (POIEs) Lucilene Varandas e Hildenor Gomes dos Santos e pela professora orientadora de Sala de Leitura (POSL) Isabel Goreth de Souza Chil; a unidade educacional está sob a direção do diretor Mauro Emílio Tieppo.

No Imprensa Jovem, os alunos recebem formação para uso das tecnologias, produção midiática em diferentes linguagens e segurança na internet, respeitando os princípios de cultura de paz, diversidade cultural, protagonismo infanto juvenil e autoria. Seguindo as diretrizes da SME, em que atua o professor Carlos Alberto Mendes de Lima, e da DRE Campo Limpo, em que atuam os formadores Cristina Barroco Massei Fernandes e Leandro Alves dos Santos, também participantes do projeto, o grupo de trabalho realiza suas produções, que são publicadas no jornal DREDUCA Campo Limpo, em páginas no Facebook, no Portal da SME, na Rádio Escolar, entre outros. Como mestres de cerimônia, atuam nos eventos do CEU, da DRE Campo Limpo, da SME, além da Bienal do Livro, do Prêmio Paulo Freire e da Formação de Direitos Humanos.

Em fevereiro de 2015, a professora doutora Luci Ferraz, ex-aluna do Colégio Dante Alighieri, membro da ABPEducom e assessora do SME-SP no Núcleo de Tecnologias para Aprendizagem, ao saber do interesse do colégio particular em realizar um projeto educomunicativo com uma escola pública, comunicou-se primeiramente com o professor doutor Ismar de Oliveira Soares, professor titular sênior da Universidade de São Paulo e presidente da ABPEducom, articulando assim o diálogo entre as instituições.

Segundo o professor doutor Ismar de Oliveira Soares (2004), a educomunicação possibilita "integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação" [...], "criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos" [...] e ainda "melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas".

Estabelecido o diálogo, em março de 2016, na cidade de São Paulo, as duas instituições de ensino __ respectivamente dos setores particular e público, de realidades socioeconômicas diferentes, de localidades distantes, de cenários e contextos singulares, mas com objetivos em comum __ conectaram-se a uma proposta escrita a muitas mãos, cujo objetivo foi promover uma experiência de prática educomunicativa, colaborativa e interinstitucional, tendo a inserção da tecnologia como linguagem. A escola, na concepção de Pedro Demo (2009, p. 77), tem um papel fundamental ao formar indivíduos que "dominem o código científico, incorporando novos olhares da tecnologia para entender o mundo, contribuindo para o bem-estar do homem e da sociedade. A escola, portanto, não pode estar limitada aos conteúdos, mas em harmonia deve promover atitudes e valores inerentes ao momento em que vivemos, deve assumir o desafio de integração das novas tecnologias, não para nelas se afogar, mas para renascer."

Surgiu assim um projeto em consonância com as teorias da educomunicação legitimadas pelas pesquisas do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da USP –, com as diretrizes nacionais para alunos do 7º ano à 2ª série do Ensino Médio do Colégio Dante Alighieri, com as normas para o Ciclo Autoral da SME, com o referencial das habilidades previstas pelo Enem, permeando a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e com as metas da Unesco em torno do tema da Educação Midiática e Informacional.

Além dos educadores já mencionados, o projeto conta ainda com a participação da professora Maria Salete Prado Soares, orientadora da especialização do curso Mídias na Educação do MEC pelo NCE/USP, representando a SME como órgão de assessoria, e do professor doutor do curso de Licenciatura em Educomunicação na ECA-USP, Claudemir Edson Viana.

Uma breve descrição do projeto

Durante o 1º semestre, o projeto foi estruturado por ações prévias de integração da equipe gestora, de discussão teórica, de levantamento de hipóteses, de definição de estratégias didáticas, de planejamento, de avaliação de conduta e de replanejamento das atividades que seriam realizadas pelos alunos no 2º semestre.

Nas ações prévias, destacaram-se a organização dos documentos que registram a parceria estabelecida, a construção de um cronograma do projeto e as reuniões mensais das equipes com sessões de trabalhos realizadas em espaços alternados -- Colégio Dante Alighieri, DRE Campo Limpo, CEU EMEF Casa Blanca e ECA-USP. Merecem também destaque ações como: o detalhamento do plano conjunto e a formação dos envolvidos; a formação das equipes dirigentes do plano de trabalho; a integração e a observação dos estagiários da licenciatura em educomunicação (Tatiana Garcia de Carvalho, Andressa Caprecci, Carolina Grohmann, Gabriel Palmeira e Luiz Fernando Fontes-Teixeira); o planejamento das ações concernentes ao projeto; e, por fim, a produção dos materiais de suporte técnico, teórico e metodológico.

Optou-se pela elaboração de uma sequência didática de acordo com o que Zabala (1998 p. 18) denomina como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Dando início à sequência didática, com o objetivo de aproximar os alunos, cada professor contou ao seu grupo sobre a existência de jovens residentes na cidade de São Paulo que, assim como eles, faziam reportagens, entrevistas, fotos, falavam na rádio e produziam conteúdo digital de qualidade. Optou-se, nesse momento, por enfatizar o que eles tinham em comum, ou seja, o trabalho com as mídias, uma vez que as questões sociais, econômicas e geográficas, embora estivessem postas, não eram escopos relevantes do projeto, mas sim as práticas educomunicativas que os aproximavam.

Na aula seguinte, solicitou-se que os integrantes de cada grupo elaborassem um vídeo de apresentação que contasse o que já havia sido produzido por eles, quem eram e o que faziam em suas oficinas.

Após o envio do vídeo, na semana seguinte, com a finalidade de inserir as tecnologias de comunicação no processo, os alunos participaram de um *Hangout* para que, a partir de uma conversa inicial, comentassem suas primeiras impressões e se conhecessem um pouco mais.

Na terceira etapa do projeto, utilizando abordagens do *Design Thinking* (etapas: descoberta, interpretação e ideação), os grupos, cada um na sua escola, assistiram ao vídeo "Nós, os povos: que futuro você quer?"[1] e, na sequência, refletiram sobre questões do mundo, mas não apenas do mundo externo, global e distante. A ideia era que pensassem sobre o mundo particular de cada um e levantassem hipóteses sobre o que nele havia de bom e de ruim e sobre o que gostariam de sugerir para que o mundo como um todo se tornasse um lugar melhor.

O primeiro encontro presencial ocorreu no mês de agosto, durante a cerimônia de abertura do projeto, realizada no Colégio Dante Alighieri, na qual os familiares, além dos representantes de todas as instituições parceiras da iniciativa, estavam presentes. Procedeu-se, como parte principal desse cerimonial, à primeira produção coletiva dos dois grupos. Nessa produção, os alunos deixaram registrado, num banner impresso com o planeta Terra, seus pedidos de trégua para próxima a geração. O "mundo de trégua" foi livremente inspirado no muro de tréguas das Olimpíadas Rio 2016. A cerimônia solene de abertura do projeto contou com a cobertura jornalística dos alunos mais jovens da oficina Dante Em Foco Mirim e do programa Imprensa Jovem.

No encontro seguinte, os dois grupos, então reunidos no CEU EMEF Casa Blanca, socializaram o que coletaram anteriormente, utilizando para essa ação colaborativa abordagens do *Design Thinking*, e definiram, juntos, a forma pela qual suas vozes poderiam ser ouvidas, ecoando o desejo de um mundo melhor.

Na perspectiva da avaliação formativa, o projeto contou com a participação da professora doutora Luci Ferraz, que elaborou uma rubrica de avaliação, para que se realizassem paradas para reflexões no decorrer das atividades, em que todos pudessem avaliar o trabalho e se autoavaliar, ajustando a rota previamente traçada e enfatizando as aprendizagens.

Em 31 de agosto de 2016, no Intercom, houve a atuação do Imprensa Jovem na cobertura do *Seminário Educomunicação na Práxis Social*, evento que celebrou os 50 anos da ECA-USP. Nesse evento, no painel de Práticas Educomunicativas no espaço da educação, ocorreu o primeiro relato oral desse projeto.

Nos meses de setembro e outubro, ocorreram visitas da equipe da Dante em Foco ao CEU EMEF Casa Blanca para a realização de atividades associadas à produção audiovisual, bem como visitas da equipe do Imprensa Jovem ao Colégio Dante Alighieri para a execução de ações relativas ao projeto, incluindo o uso dos equipamentos dos estúdios da Rádio e da

1 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=iPfBx8xVbc4

TV. Nesse período, realizou-se também uma visita dos grupos ao estúdio de audiovisual da Licenciatura em Educomunicação ECA-USP.

Ao longo do projeto, todas as visitas e ações foram acompanhadas pelos educadores parceiros, envolvendo produções conjuntas em diferentes linguagens, com mediações que conduziram a uma análise crítica sobre as mídias produzidas e consumidas.

No que respeita às produções, destaca-se o ensino híbrido, que se caracteriza pela utilização mista de conteúdo presencial e virtual (HORN; STAKER, 2015). Com efeito, na qualidade de metodologia ativa utilizada na execução da sequência didática desse projeto, o ensino híbrido possibilitou a execução de atividades que envolveram os dois grupos organizados em agrupamentos dinâmicos, com foco na personalização do ensino.

Considerações finais:

No presente projeto, mais do que um produto final, no caso o vídeo **#AceitaTodos #PorUmMundoMelhor**, disponível no link *https://goo.gl/GMtQlQ*, objetivou-se a colaboração entre alunos num processo com aprendizagens compartilhadas, de maneira a construir conexões a partir das práticas educomunicativas que integraram reflexões sobre a questão da cidadania. Além disso, a natureza interinstitucional do projeto pretendeu fomentar as práticas cidadãs, de maneira que estas pudessem promover e inspirar outros projetos por essas e outras instituições educacionais.

O *Educom.geraçãocidadã.2016* estruturou-se por meio de um diálogo democrático e de cooperação entre a instituição particular, a instituição pública e a universidade. Tal prática interinstitucional pode, a nosso ver, inspirar futuras políticas públicas com vistas a estabelecer ecossistemas educomunicativos em que ecoem não somente as vozes de alunos protagonistas, mas também as vozes de professores e de gestores interessados em promover o protagonismo, a reflexão e a produção midiática para a formação e a prática cidadãs.

Em novembro, o *Educom.geraçãocidadã.2016* foi apresentado no *V Global MIL Week*, congresso sobre *Media and Information Literacy* (em tradução livre, Introdução a Mídia e Informação), organizado pela Unesco, e no "Seminário Educação Midiática e Informacional no Brasil", realizado pelo Conselho de Comunicação Social (CCS) do Senado Federal.

A participação em Brasília foi considerada um marco importante para a educomunicação, pois, pela primeira vez, alunos participaram de discussões sobre educação midiática no Congresso Nacional e mostraram aos membros do CCS como a educomunicação é trabalhada na prática.

O Seminário Educação Midiática e Informacional no Brasil foi transcrito num livro que, ilustrado com fotos, se compõe de 44 páginas de relatos colhidos pela equipe de taquigrafia do Senado e está disponível no link https://goo.gl/JxWq8Q; já a sessão da câmara está disponível no YouTube no link https://goo.gl/h3wBK2.

Em abril de 2017, numa iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), a relatora especial para o Direito Humano à Educação da ONU, Kombou Boly Barry -- elevada à categoria de símbolo por ocupar essa importante posição, na qual chegou após atuar como ministra da Educação de Burkina Faso -- esteve no Brasil e participou de uma reunião no Instituto Paulo Freire com especialistas da educação formal e não formal.

Na ocasião, a experiência do projeto interinstitucional *Educom.geraçãocidadã.2016*, amparado pelas concepções educomunicativas e estruturado pedagogicamente pela metodologia do ensino híbrido com foco na personalização, foi apresentada à relatora da ONU.

Referências

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

Portal Design Thinking para Educadores. **O que é Design Tkinking?** Disponível em: http://www.dtparaeducadores.org.br/site/o-que-e-design-thinking/ Acesso em 13/12/2016

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Disponível em: http://migre.me/uR6bw. Acesso em 26 abr. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AS AUTORAS

CRISTINA BARROCO MASEI FERNANDES - possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1994) e pós-graduação em Tecnologias na Aprendizagem pelo SENAC/SP (2010). Atualmente, é supervisora escolar e formadora de professores e gestores na Diretoria Regional de Educação Campo Limpo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em tecnologias na aprendizagem e educomunicação.

VERÔNICA MARTINS CANNATÁ - É coordenadora-assistente e professora de Tecnologia Educacional no Colégio Dante Alighieri. Mestre em Educação pela UMESP e membro da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. Participou do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido. Autora do capítulo sobre a gestão escolar no livro “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação”.

Projeto Cara de Pavio:
Abrindo veredas para a Educomunicação

REGINA MÁRCIA TAVARES VASQUES

Introdução

Quando olhamos imparcialmente para a realidade social na qual estamos inseridos, sobretudo para a educação e para o uso e o entendimento das tecnologias de informação, não podemos deixar de perceber que este contexto não é o ideal para o nascimento de projetos educomunicativos. A organicidade necessária para a criação de ecossistemas comunicativos democráticos raramente existe naturalmente. Um terreno fértil, onde a relação entre emissor e receptor seja dialógica e altruísta, as tecnologias de informação sejam vistas como ferramentas passíveis de críticas e reflexões e os projetos pedagógicos contem com a colaboração de todos os atores sociais envolvidos em seu fazer – resumidamente –, é um terreno ainda a ser construído.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Como formar um cidadão se, em suas atividades cotidianas na instituição escolar que frequenta, ele não tem o direito de opinar; de sugerir; de falar a respeito de suas ideias,

preferências, gostos; de preservar a sua identidade? O mesmo podemos falar a respeito do professor, que também não se vê como sujeito desse processo, pois deve realizar tarefas já estipuladas anteriormente, sem questioná-las, muitas vezes.

Para que todos os sujeitos envolvidos com a educação, dentro de uma determinada sociedade, sintam a necessidade de identificar-se e apropriar-se do processo educativo, é imperativo que tenham uma visão mais clara a respeito do mundo em que vivem e de quem são dentro deste mundo. Em outras palavras, não podem fechar-se no universo da educação institucional e tradicional, que se restringe a um espaço local e conhecido, cheio de conteúdos que não se relacionam entre si e pressupõem a memorização, em detrimento da aprendizagem real e significativa. Para que a escola se transforme num espaço democrático e completo de sentidos, é necessário mudar o seu "modelo comunicativo-pedagógico" (BARBERO, 2000).

No sentido de enfatizar alguns pontos abordados anteriormente, é importante destacar que temos consciência das profundas dificuldades existentes no cenário educacional e social do nosso país, que propiciam obstáculos complexos para uma necessária mudança de paradigmas. O currículo obrigatório, que deve ser seguido por todas as escolas do país, independentemente de sua localização geográfica, da sua organização cultural, da comunidade que atende etc., é imposto e supervisionado pelos órgãos governamentais responsáveis, como as diretorias de ensino e os conselhos regionais de educação, por exemplo. Para "facilitar" que esse currículo seja cumprido, cada vez mais materiais didáticos, como livros e apostilas, têm sido elaborados contemplando todo o conteúdo que deve ser abordado no ensino básico e chega ao professor sequenciado, dividido, planejado e organizado em função do tempo determinado de trabalho com cada tópico. Os professores tornam-se apresentadores de conteúdos, reproduzindo o que já lhes chega pronto. O aluno, por sua vez, torna-se um receptor passivo, visto como uma "lata vazia", nas palavras de Paulo Freire (1982, p. 23). O conhecimento é visto de modo estático, como algo que pode ser passado de mão em mão, sem se alterar, sem se modificar. Empresto, mais uma vez, as colocações tão elucidativas de Freire (1983, p. 16):

> Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

> Pelo contrário, aquele que é enchido por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Ao contrário do que parece, à primeira vista, porém, a intenção aqui não é fazer colocações que nos possam posicionar num ponto sem volta ou sem perspectivas de solução. A partir da tomada de consciência da realidade; a partir do entendimento e da reflexão crítica do que temos como contexto educacional em nosso país é que podemos propor modificações, abrindo veredas para a instauração de uma *práxis* capaz de desatar alguns nós que nos pareciam tão cegos até então. A *práxis*, de acordo com o pensamento do filósofo Antonio Gramsci, é conhecimento e ação; é dialética. Sobre isso, Giovanni Semeraro (2001, p. 102) pondera:

> Por meio da dialética, ciência das inter-relações das diversas partes da realidade, instrumento de compreensão das suas dinâmicas e contradições, é possível estabelecer novas relações cognitivas e operativas na sociedade devido às ligações recíprocas e inseparáveis entre história, política e economia.

Assim chegamos à Educomunicação, prática que se propõe a repensar ações, no sentido de buscar novas formas de estabelecer relações educativas e comunicativas; que tem no diálogo e no envolvimento significativo de todas as pessoas envolvidas no processo educacional o seu foco; que se apresenta como uma possibilidade de mudança, se a entendemos como um projeto que nasce na essência da necessidade do homem de se comunicar, essência, esta, completamente imbricada com a educação. Nas palavras do professor Ismar Soares (s/d, p. 4), "[...] toda relação comunicativa pode transformar-se numa relação educativa e toda ação educativa deveria transformar-se em ação comunicativa".

Não podemos, no entanto, incorrer nos mesmos erros abordados até agora achando que podemos simplesmente implantar a Educomunicação nas instituições educacionais formais ou não formais. A Educomunicação não pode, em hipótese alguma, se apresentar como mais uma prática invasiva e antidemocrática, como tantas que acontecem, o tempo todo, na Educação. Se assim for, reduzimos a nossa prática ao uso das tecnologias da informação, simplesmente para completar conteúdos ou "enfeitar" a didática. A Educomunicação não pode ser entendida como uma simples ferramenta a ser incorporada à escola; ao contrário, de dentro da escola deve nascer um projeto educomunicativo. Para isso, porém,

a urgência encontra-se na construção de uma escola democrática – tema já tão estudado e pensado até hoje, mas ainda tão distante da realidade.

São pontos fundamentais para a instauração da Educomunicação: a participação democrática do professor, do aluno, da equipe educativa e dos pais, em relações equilibradas e harmônicas; a criação de um espaço legítimo para a criatividade; a reflexão e a busca de uma consciência crítica sobre forma e conteúdo, texto e contexto, teoria e prática; a percepção da realidade e a possibilidade de transformação dela; e a produção de conhecimento. Sem eles, redundamos num mesmo erro: impor uma mudança. Ora, uma mudança imposta é uma prática invasora e opressora, portanto, não educomunicativa.

O projeto

Cara de Pavio não é um projeto educomunicativo. É um projeto transmidiático composto por três frentes que se comunicam entre si: o canal Casa Cara de Pavio, transmitido pelo YouTube e pelo Facebook; o livro *Conversinhas*, que possui um blog; e o *pocket show* de mesmo nome. A ideia foi concebida a partir da parceria de duas empresas: Núcleo PauBrasil – Educação e Cultura e Cara de Pavio – produções artísticas. Sob a perspectiva cultural, essa parceria acabou ganhando força ao unir a Educação, a Comunicação e a Arte.

Casa Cara de Pavio é um canal de poesias, músicas e outras brincadeiras composto por mais de 30 episódios que já foram exibidos, além dos que ainda estão sendo gravados. Os programas são temáticos e transdisciplinares, o que nos permite apresentar a possibilidade de múltiplas abordagens de um mesmo assunto. Em outras palavras, um mesmo tema pode ser apresentado na forma literária, plástica, musical, lúdica etc., abrindo, assim, um leque ainda maior de possibilidades de exploração do conhecimento quando, ao ligar um assunto de interesse a outro que pode ser ainda mais interessante, propiciamos a ampliação do repertório do público e até a curiosidade e a motivação para a pesquisa e a busca de saber mais.

O canal nasceu em outubro de 2015, a princípio, com o objetivo de trazer para crianças, pais e educadores um rico conteúdo relacionado, sobretudo, à nossa língua e às diferentes possibilidades de lida com ela, além de serem, os episódios, cheios de ludicidade e interatividade. A partir da extensão do canal, pelo Facebook, a audiência cresceu e o retorno recebido foi sendo cada vez mais interessante, sobretudo no que diz respeito ao público-alvo. Crianças, pais e educadores começaram a nos enviar mensagens e comentários relacionados aos temas trabalhados, à maneira como o conteúdo estava sendo recebido em casa e na escola e começaram, então, a aparecer convites para interações presenciais.

Essas respostas e comentários nos trouxeram a certeza de que, de alguma forma, nosso conteúdo e a sua abordagem específica estavam chegando às escolas e aos pais – primeiros educadores – da maneira esperada. Assim aconteceu o nosso primeiro contato com a escola Bluffdale Elementary, da cidade de South Jordan, Utah, nos Estados Unidos[1].

A escola é pública e tem um projeto muito interessante de imersão na Língua Portuguesa. A coordenadora do projeto, professora brasileira Silvia Juhas, nos colocou em contato com Mackensie Elizabeth Freitas, professora da segunda turma de alunos de *Portuguese Dual Immersion*. Os alunos trabalham com um material didático preparado pela coordenadora, em Português, e assistem ao canal semanalmente, desde o início do ano de 2016. Eles aprendem as brincadeiras, recitam as poesias e já começam a inventar as suas próprias. Em videoconferência, os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas e mostrar alguns trabalhos ao poeta Paulo Netho, que é também o protagonista do Casa Cara de Pavio.

A partir de julho deste ano, os episódios, que já eram exibidos pelo YouTube e pelo Facebook, passaram também a fazer parte da programação do canal Smart, ligado à empresa Cabonnet de telecomunicações, que atende a região de Osasco e outras cidades do interior paulista. Dessa maneira, conseguimos ampliar ainda mais a nossa audiência e chegar mais perto do nosso público de interesse.

No final do ano de 2015, iniciamos o planejamento do livro que deveria integrar o projeto Cara de Pavio. A ideia era levar ao público as poesias inéditas apresentadas no canal, num suporte mais tradicional, que tivesse, assim, maior possibilidade de chegar às escolas cuja resistência às diferentes mídias, infelizmente, ainda é grande. Assim nasceu o livro de poesias Conversinhas, do autor Paulo Netho, por meio do selo editorial independente Cara de Pavio. O poeta, que também é o personagem principal do canal, já tem 15 livros publicados por editoras de grande porte, como Saraiva (Formato), Peirópolis, Positivo, entre outras.

O livro, além das poesias, traz ilustrações ingênuas, ao estilo *naïf*, com traços simples e muitas cores. A graça das poesias misturada ao colorido das ilustrações acaba fazendo muito sentido para crianças de diferentes faixas etárias, pois traz fatos e personagens que fazem parte do universo infantil, envolvidos num tema geral, que é a conversa. Todas as poesias representam algum diálogo, alguma troca de ideias. Assim, o livro oferece desde o simples desfrutar da leitura de palavras e imagens até um trabalho mais elaborado com diversos conteúdos que podem ser trabalhados de maneiras muito diversas.

O início do envolvimento no universo da leitura é como um jogo para a criança; uma brincadeira que abrange acreditar no que ela está ouvindo e emocionar-se com o que ela está

1 Disponível em: <http://jordandistrict.org/schools/elementary/bluffdale/>. Acesso em: 25 ago. 2016.

vendo. As palavras, as ilustrações, o tipo de letra, as cores, o formato, tudo isso contribui com o jogo da leitura, que, antes de tudo, deve ser divertido.

A poesia infantil apresenta-se como um campo fértil propício ao desenvolvimento da representação do imaginário da criança. As rimas, a métrica, o ritmo e a melodia da poesia são elementos que, se bem explorados, trazem um efeito melódico que fascina os pequenos. Agindo diretamente na sensibilidade infantil, a poesia é também um eficaz meio de proporcionar à criança a exploração da língua materna, aumentando a sua competência na expressão oral, na comunicabilidade e, sobretudo, na sociabilização. Tudo isso somado ao tema diálogo, assunto central do livro, que acaba compondo um convite aberto à quebra de paradigmas ainda tão inflexíveis dentro da Educação, como a participação ativa e criativa do aluno, por exemplo.

O *pocket show* Conversinhas aconteceu simultaneamente, como meio de apresentação do livro. Dessa maneira, por meio da graça, da brincadeira e do encantamento, o livro é apresentado às escolas e chega com mais facilidade aos alunos, professores, equipe educativa e aos pais.

O projeto Cara de Pavio, então, começa a abrir caminhos, não como ferramenta, mas como uma "desculpa introdutória", se assim podemos dizer. É claro que, atendendo à demanda das escolas, o projeto traz consigo um material elaborado especialmente com sugestões de trabalho pedagógico que incluem múltiplas possibilidades de realizações, inclusive de produção de conhecimento. Porém, essa prática, já tão impregnada nas unidades escolares, de simples reprodução de conhecimento e consumo de informações, não contempla nossos objetivos. O alcance maior que almejamos é a possibilidade de abertura de um espaço de palavra e opinião, um espaço em que assuntos como a obrigatoriedade, a ordem e a relevância dos conteúdos, a instauração da voz do aluno e a iniciativa do professor no processo educativo, a produção de conhecimento na escola, entre outros sejam amplamente discutidos; e, a partir daí, seja dado o pontapé inicial para um início de mudança e para a criação de novas e atuais propostas pedagógicas.

As sementes devem ser lançadas em terrenos férteis, e esses terrenos devem ser preparados. Não são estéreis, mas também ainda não estão prontos. Para isso, ideias e ações devem se encontrar nos terrenos educativo e comunicativo, proporcionando questionamentos, reavaliações, dúvidas, curiosidades e buscas, pois é por meio do conflito que nasce a aprendizagem; nada de novo surge quando estamos satisfeitos com aquilo que já sabemos. Os saberes acomodados são improdutivos.

Considerações finais

O projeto Cara de Pavio surge para trazer o conflito, para desestabilizar as práticas estagnadas e, muitas vezes, alienadas. No livro infantil *A Fada Que Tinha Ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (Editora Ática, 1971), a fadinha Clara Luz diz: "Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda; quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado". É certo dizer que os saberes acumulados por séculos de estudos e pesquisas devem ser muito valorizados, pois são os alicerces para a busca de novos saberes; são a nossa "nutrição" de conhecimento. Sendo assim, porém, esses saberes devem ser encarados como ponto de partida e não como ponto de chegada. Não é aceitável que o objetivo da Educação reduza-se a "transmitir" aos alunos conteúdos organizados, selecionados, classificados e fatiados, premeditadamente. Como nos contentar com isso, sem a perspectiva do novo? Como deixar de notar que esse objetivo é estagnante e tem gerado a bancarrota da produção de novos conhecimentos que vemos hoje, nas universidades inclusive.

Se a escola continuar acreditando que sua função maior é transferir conhecimentos – como se isso fosse possível – não conseguirá contribuir com a construção de cidadãos ativos, capazes de transformar estruturas, de planejar e elaborar um novo projeto social, visando ao estabelecimento de metas como a diminuição da desigualdade social ou a busca de um novo modelo social, sustentável e direcionado à harmonia. A escola deve ser o lugar onde se constrói o novo; deve estabelecer-se como um terreno fértil, capaz de deixar florescer os novos pensadores, os novos *criadores de ideias*. Lugar onde a liberdade de escolher não se adaptar aos modelos impostos e o direito à palavra devem ser as novas leis.

Portanto, a Educomunicação deixa de ser simplesmente uma ideia nova e passa a ser uma necessidade. Mais que nunca é preciso falar e pensar em Educomunicação e, consequentemente, na elaboração de uma metodologia de capacitação de professores, coordenadores, diretores, enfim, de todos os envolvidos no processo educativo, para a criação de um projeto pedagógico educomunicativo em sua essência; um projeto interdisciplinar que não se conforme com alunos passivos, mas que valorize as experimentações, as vivências, as descobertas, a criação e a crítica.

Referências bibliográficas

BARBERO, Jesús Martín. Desafios Culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 181, p. 51 a 61, maio-ago. 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96- Artigo 2º, Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 28 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma Teoria do Conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, jan./fev./mar./abr., 2001, p. 95-104.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Uma Educação para a Cidadania**. s/d. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em: 25 ago. 2016.

O brinquedo como conceito comunicacional para a compreensão das ambiências comunicativas em contextos de mídia-educação[1]

TIAGO DA MOTA E SILVA

1. O PROJETO PEDAGÓGICO COM TABLETS

Em uma escola particular de São Paulo que pediu para não ser identificada, estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental contam com tablets no cotidiano das salas de aula como parte de um projeto tecnológico-pedagógico em vigor desde 2011, cujo planejamento consiste em dispô-los gradativamente para todos os ciclos de ensino.

No ano letivo de 2014, 227 alunos estavam matriculados nos primeiros anos, distribuídos em 14 turmas (A-N). Naquele mesmo ano, a mensalidade do referido colégio para o Ensino Fundamental I estava em torno de R$ 1.900,00.

Destaca-se no caso estudado a aplicação em sala de jogos eletrônicos, ou videogames educativos, como é com o jogo *O Mistério dos Sonhos*, que engendra conteúdo programático de português e matemática condizente ao primeiro ano.

Durante o curso da pesquisa, voltou-se o olhar à criança na tentativa de compreender a apropriação que estas fazem do hardware e dos softwares disponíveis nele. Foram aproximadamente dois meses de visitas à escola, de 6 de outubro de 2014 a 3 de dezembro

1 Artigo apresentado ao VII Encontro Brasileiro de Educomunicação e V Global MIL Week, realizado entre os dias 2 e 5 de novembro de 2016, na Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

daquele mesmo ano, totalizando em torno de 44 horas de observações. Rotineiramente, frequentou-se a escola pelas manhãs de segunda, quarta e sexta-feira em cinco diferentes salas: as turmas B (30 alunos), C (29 alunos), F (30 alunos), G (25 alunos) e H (28 alunos), com, ao todo, 142 estudantes. Complementando o conteúdo recolhido dos eventos observados – todos registrados em um diário de pesquisa –, também se recorreu à prática de grupos focais com as crianças e com as educadoras. Por último, também se coletou desenhos das crianças sobre a sala de aula, o tablet e seus aplicativos. Os desenhos foram analisados com um método comparativo inspirado na obra de Aby Warburg, em seu texto *O Ritual da Serpente* (2004) e na obra *Atlas Mnemosyne* (2010), o atlas de imagens.

2. A CRIANÇA

No primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças participantes da pesquisa estavam entre os seis e sete anos de idade, no início da chamada idade escolar. Segundo a teoria de aprendizagem de Piaget (1973), esta idade está no limiar entre os períodos pré-operatório e operatório concreto (PIAGET, 1973, p. 27-28). Anteriormente, desde o nascimento até aproximadamente os dois anos, dá-se o período de desenvolvimento da inteligência prática, ligado aperfeiçoamento das capacidades sensório-motoras. Quando a criança começa a demonstrar a faculdade de representar coisas ausentes – e isto se encontra diretamente relacionado, portanto, a sua capacidade imaginativa, de elaborar e projetar imagens – dá-se o período pré-operatório. Neste, iniciam-se os processos de construção de linguagem, a composição de imitações representativas e de imagens mentais. No período operatório concreto, por sua vez, dão-se as operações concretas; isto é, reuniões e dissociações, ordenações, correspondências e outras construções precisam ainda ser executadas em ações materiais, incidindo diretamente sobre objetos e não sobre hipóteses verbalizadas.

Trata-se, assim, de um período de aguçadas capacidades miméticas. *Mimesis* não no sentido de “imitação”, mas de “representação” e “expressão”. O conceito de “mímese social” (GEBAUER; WULF, 2004, p.119) é “uma apropriação metafórica ou literal no sentido de uma integração de caracteres de um outro mundo no próprio mundo” (GEBAUER; WULF, 2004, p.221). Este conceito conduzirá ao que Wulf (2016) propõe como aprendizagem cultural e mimética, justamente aquela aprendizagem construída em jogos, rituais e gestos, enfim, nos vínculos culturais.

Trazendo a atenção para o lúdico, Kathleen Berger (2003) nomeia esta fase do desenvolvimento, entre os dois e seis anos, entrando na idade escolar, justamente como época do brincar. Organizando brincadeiras, começam a desenvolver o raciocínio abstrato, passam a

conhecer a si próprias e aprendem a reconhecer e a lidar com suas emoções, desenvolvem habilidades sociais e engendram atividades imaginativas mais complexas.

Logo, o jogo e a brincadeira se desenvolvem na vida da criança como um trabalho mimético de reconhecimento e apropriação do mundo externo. Esta é uma das partes do entendimento sobre o brincar bem estabelecida, inclusive, pela etologia. Segundo o etólogo Boris Cyrulnik (1997), a evolução das espécies estabelece um processo de "separação-individualização" (CYRULNIK, 1997, p. 227). a brincadeira desempenha seu papel em animais cujo sistema nervoso desenvolve circuitos do prazer e da descontextualização (CYRULNIK, 1997, p. 228); isto é, "o jogo põe na realidade exterior o prazer da aprendizagem e da familiarização" (CYRULNIK, 1997, p. 232). A familiarização do mundo ao entorno preparará para o universo das palavras, dos símbolos, das ficções e dos artifícios.

Johan Huizinga (2010) argumenta ser a espécie humana essencialmente lúdica, e que, pelas estruturas do jogo, esta é capaz de criar e dar novos significados ao mundo em seu redor – o que o autor chama de "função significante" (HUIZINGA, 2010, p. 4) do lúdico; isto é, sempre há algo "em jogo" (*in-lusio*) que encerra em si determinados significados. Concepção semelhante é formulada, anos depois, na obra de Ivan Bystrina (1990), em que descreve o lúdico como uma das raízes da cultura.

3. O BRINQUEDO

No livro *O Animal que Parou os Relógios*, Norval Baitello Jr. (1999, p.53) traz o exemplo do museu do brinquedo de Copenhagen, onde estão expostos bonecos de militares com uniformes nazistas. Do exemplo, indaga: é o mundo adulto que imagina a criança ou a criança que imagina o adulto? Para Baitello (1999, p. 54), o brinquedo se torna parte de um procedimento da dicotomia adulto-infantil que pretende encurtar a passagem entre os lados comumente entendidos enquanto opostos.

Todavia, para que um objeto qualquer se tornar um brinquedo, isso depende menos da intenção daquele que o produz e, sim, mais da ação daquele que brinca. Para Walter Benjamim (2014), é a criança que torna algo um brinquedo, impondo sobre este algo uma atuação lúdica imaginativa.

> Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2014, p. 93)

O brincar é, essencialmente, uma atuação, um agir do corpo, um agir gestual. Esse agir do corpo e esse trabalho pode ser compreendido como um trabalho mimético. Benjamin ainda complementa:

> Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (BENJAMIN, 2014, p. 87)

A partir de Benjamin, complementando-o com o conceito de *mimesis* já mencionado, chegamos a dois pressupostos que começam a delimitar o conceito de brinquedo: do brincar como agir mimético e do brinquedo como objeto deste agir mimético. O brinquedo só o é enquanto uma apropriação, um modo de tomar para si e de significar. A criança – ou o indivíduo – cria da sua apropriação seus brinquedos: da areia faz farinha de pão, de um cabo faz cavalo. Mas o outro lado da apropriação ainda se mostra igualmente relevante: até que ponto o conteúdo imaginário sobre o próprio brinquedo não ataca a imaginação daquele que brinca?

Em seus ensaios sobre a infância, Benjamin aponta para o protagonismo do indivíduo – em específico, desta criança aflorada em aprendizagens miméticas e corporais – no uso do brinquedo. Todavia, não descarta a influência do imaginário que há sobre ele, como ocorre no exemplo de Baitello sobre os bonecos nazistas. Para Benjamin,

> O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 2014, p. 96),

Chega-se, assim, a outra camada da definição do conceito proposto de brinquedo: algo apropriado e objeto sobre o qual se concentra o confronto entre imaginário sedimentado e força da imaginação. Mas por que ele é importante para a Comunicação? Porque o conceito de brinquedo ensina sobre a distinção entre as mídias – em sua descrição técnica – e os

usos criados das mídias: sua apropriação, sua faceta ritual e o conteúdo imaginário nelas fixado.

4. O BRINQUEDO RITUAL

Os autores que tratam do lúdico apontam para o caráter arcaico do brincar que se evidencia mais explicitamente na criança desta etapa do desenvolvimento. A capacidade profunda de representar coisas ausentes, própria do lúdico e deste período do desenvolvimento infantil, irá progredir, na cultura, para o culto, para o ritual e para o ato mágico, que, segundo Wulf (2005, p. 133), é aquele que imagina coisas abstratas e as traz ou pretende trazê-las a uma realidade em forma de poderosas imagens.

O desdobramento do lúdico enquanto estrutura nestas formas complexas da cultura está comprovada pela Antropologia Histórica, pela psicoetologia e pela semiótica da cultura. Mas ainda é Johan Huizinga (2010) o principal articulador desta tese. Seu conceito de círculo mágico (HUIZINGA, 2010, p. 16) descreve o ambiente do lúdico pela circularidade do tempo e do espaço e onde se imerge voluntariamente em um conjunto de regras devidamente ritualizadas capazes de propor uma transmutação da realidade imediata. Huizinga defende que esta estrutura é o fundamento no qual se firmam os ritos da cultura: do culto ao Estado, da economia às artes.

Auxiliada pelos outros autores citados, a perspectiva de Huizinga nos aproxima do entendimento do brinquedo como um objeto da cultura. A repetição de um determinado padrão imaginário em um brinquedo reforça este mesmo padrão e o ritualiza. Ainda perseguindo o conceito de mimese, um agir ritualístico é caracterizado pela sua repetição e previsibilidade. O círculo mágico exige previsibilidade para que se estabeleça como ordem, como jogo regrado. Mas, ao mesmo tempo e, portanto, de modo ambivalente, está suscetível a rupturas, comportamentos que subvertam sua ordem, rompendo assim com sua imersão, mas capazes de criar outra ordem, outro jogo, outra imersão. Um exemplo deste processo é o do chocalho, usado em sua função ritual para afastar maus espíritos e por isso colocado junto a bebês, mas não sem serem subvertidos no processo.

Quando transportamos estes pressupostos para a apropriação das mídias, entendendo o lúdico como estrutura fundamental da cultura e o brinquedo como experiência primordial dos objetos, começa-se a trilhar um caminho de compreensão dos meios, também em contexto de mídia-educação.

5. O BRINQUEDO MÍDIA

Reconhecendo, portanto, o lúdico como raiz profunda e arcaica da cultura, não é de todo estranho averiguar na experiência da mídia a experiência do lúdico. Em *Por que estudar a mídia?,* Roger Silverstone (2015, p. 113) descreve o uso da mídia como uma experiência essencialmente lúdica. Isto é, a experiência da mídia é subjuntiva. Ao mesmo tempo fornece uma estrutura para a experiência e é transformada pela experiência. A experiência da mídia, assim como a brincadeira – e porque é brincadeira, neste conceito aqui construído – é um espaço partilhado e ritualmente demarcado de construção de significados. Sendo assim, esta mídia-brinquedo, o objeto da experiência, também pode ser descrito enquanto objeto primeiramente apropriado, cujo uso cria padrões ritualísticos, de padrão e repetição, que acaba por criar em torno de si, pelo seu uso, uma experiência subjuntiva de espaço-tempo. Os resultados da pesquisa realizada entre as crianças do primeiro ano do ensino fundamental apontam os indícios deste processo profundo e os seus efeitos.

Os indícios de que as crianças se apropriavam de seus tablets como brinquedos não moravam na obviedade do seu divertimento enquanto jogavam *O Mistério dos Sonhos* ou outros games, como de fato ocorria. Segundo o teórico do lúdico Gonzalo Frasca (2007, p. 50), a diversão não é o principal indício de um agir lúdico. Para ele, o brincar é uma forma de apropriação na qual aquele que brinca é cativado pelo ambiente lúdico criado. A imersão nesse ambiente pode se expressar pelo riso ou pela distensão, como se viu em sala de aula. Mas havia também momentos de tensão e até de contenda entre as crianças motivadas pelo estar naquele ambiente de uso da mídia. Logo, a diversão não pode ser tomada como principal categoria do agir lúdico. É preciso cavar mais fundo, encontrar categorias antropológicas para chegar à conclusão de que o uso da mídia é lúdico. Para os fins deste artigo, propõem-se a categoria da suspensão como esforço ritualístico do lúdico e, portanto, da mídia, inclusive em contextos de educação.

Por suspensão, diz-se, primeiramente, acerca da percepção de espacialidade das crianças ou, em outros termos, na observação de uma suspensão do espaço, típica do lúdico, do agir ritual e, por conseguinte, conforme nossa hipótese, dos espaços de apropriação das mídias. Trata-se de uma hipótese de difícil comprovação, visto que o agir lúdico é um "[...] estado específico da mente" (FRASCA, 2007, p. 52). Pode-se colher indícios mais ou menos convincentes de como se dá essa suspensão quando se pensa antropologicamente, por exemplo, na intensa experiência religiosa: dentro do templo, de seu círculo mágico, há um espaço – e um tempo, é claro – alheio à vida corrente (HUIZINGA, 2010, p. 11). Mas e na escola? E durante o uso de um tablet?

Para buscar outras evidências, a pesquisa propôs às crianças um trabalho mimético de desenhos, nos quais elas representaram a experiência do uso dos tablets em sala. Esse método foi desenvolvido a partir da proposta de Christoph Wulf (2005). Trata-se de um exercício de assimilação e apropriação nas imagens na qual, por meio de desenhos, pode-se fixar uma imagem – no caso específico, as imagens da tela do tablet – e torná-la parte do mundo interior imagético (WULF, 2005, p. 96-97). Ao desenhar sobre as imagens que recebe e sobre a experiência de seu uso midiático, a criança deixa transparecer, em seus desenhos, o conteúdo simbólico profundo e as emoções correlatas àquela imagem assimilada. Mostra, portanto, ainda que em indício, o que naquelas imagens, na sua experiência e no seu ambiente, captura ou cativa o olhar e o mundo imagético da criança.

Ainda para esses fins, a proposta de Wulf é complementada com os estudos do teórico da imagem Aby Warburg (2004; 2010) para chegar a . Ao estudar a cosmologia dos nativo-americanos das tribos Hopi, do Novo México, Warburg encontrou a chave de interpretação da função ritual da serpente naquela cultura – conhecida por realizar danças com serpentes para evocar a chuva – por meio de desenhos das crianças da tribo. Nos desenhos, o ziguezaguear das formas que as crianças davam aos trovões, desenhados como setas, repetia outros padrões de formas presentes na iconografia Hopi, como em altares. Com isso, Warburg acaba por propor um método de acesso ao imaginário de uma cultura graças a uma forma de trabalho mimético com imagens em que se averigua, nos desenhos de diferentes indivíduos, elementos comuns que dão indícios de um imaginário compartilhado entre os muitos.

Essas duas posturas de pesquisa citadas inspiraram o pedido para as crianças da escola pesquisada para que, enfim, desenhassem. Ao todo, foram coletados 101 desenhos, desenvolvidos como parte das atividades da sala com acompanhamento das professoras. Destes, destacam-se alguns:

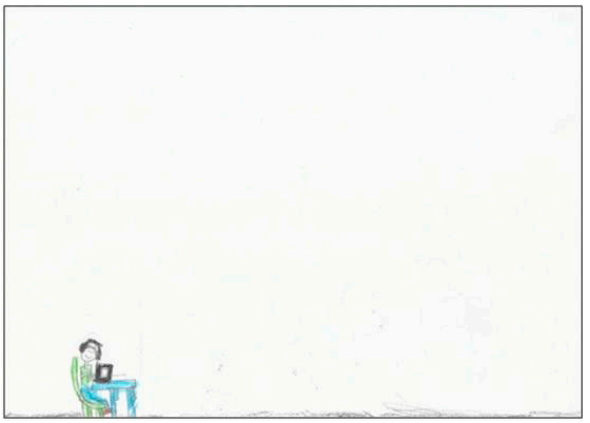


Figura 1: Criança desenha a si própria usando tablet.

Figura 2: Criança desenha a si própria usando tablet.

Figura 3: Criança desenha a si própria usando tablet.
Destaque para os padrões retangulares reproduzidos em seu desenhos.

Nas figuras acima, vemos três dentre outros casos semelhantes em que as crianças fazem uma representação espacial em seus desenhos. Nos três desenhos, percebe-se a representação de si próprias, sentadas usando tablets e, ao seu redor, pouca ou nenhuma representação do restante do espaço que compõe a sala de aula. Na figura 3, em específico, soma-

-se a isso a representações de padrões retangulares. O retângulo da própria tela do tablet é como a janela que enclausura o sol no canto superior direito. À esquerda, o retângulo separa a criança daquilo que é representado no tablet. No canto superior esquerdo, dentro de outro retângulo, está um dos objetos do jogo *O Mistério dos Sonhos*, uma chave necessária para abrir novas fases no *game*. Telas e janelas são, aqui, representações espaciais.

Encontra-se, por meio dos desenhos, exemplo de uma representação de espaços ora suspensos e representado pelo vazio, ora limitado por retângulos. Nos dois casos, a falta de preocupação dos estudantes em representar a sala de aula, a professora ou seus colegas, como foi comum nos 101 desenhos coletados, indicia, enfim, um estado de suspensão dos usos da mídia. Isto é, a experiência espacial dos usos da mídia não é a mesma da sala de aula. Esta análise é corroborada por depoimentos das professoras, coletados em grupo focal realizada com elas, nos quais reclamam do silêncio em sala quando todos os alunos usam tablets no mesmo período. O silêncio é mais do que a falta de gritos ou de conversas paralelas em sala; é também a ausência de um agir corporal por longos períodos. Nesses grupos focais, uma professora que prefere não ser identificada afirmou sentir-se inútil em sala quando todos os 30 alunos de uma turma usam o tablet.

Voltando ao lúdico e ao brinquedo, o conceito de círculo mágico de Johan Huizinga (2010) permite-nos construir a ponte da compreensão da experiência da mídia, inclusive em contextos de educação. O conceito de círculo mágico está fundamentado em dois pilares: a percepção circular do tempo e do espaço; e o poder mágico e transmutador da atividade lúdica. Por “magia”, entende-se a categoria antropológica do ato mágico na cultura, aquele que imagina coisas abstratas (nomes, números, labirintos, criaturas mitológicas) e as traz ou pretende trazê-las a uma realidade, em forma de poderosas imagens (WULF, 2005, p. 133). Assim, torna objetos, animais e outros elementos em relíquias e bestas do imaginário, atribuindo a eles uma ação direta na experiência da realidade ali construída. Entregar-se a um círculo mágico, ao espaço do brinquedo, é imergir-se a outra percepção de espaço-tempo, percepção está regida pelas regras do círculo, dentro do qual novos significados e novas imagens são frequentemente criados e transmutados. O círculo mágico é o lugar da suspensão. Tudo que foge de sua ordem é por ele excluído. Assim, o círculo mágico da mídia rompe com o círculo mágico da sala, e o exclui.

5. CONCLUSÕES

Assim sendo, há indícios para demonstrar que nas salas de aula da pesquisa que frutificou este artigo, a experiência do uso das mídias é lúdica. Não porque é divertida, mas porque o modo de apropriação do tablet privilegia uma forma de suspensão que é, em parte,

descrita enquanto círculos mágicos. Essa aproximação permite-nos delinear um conceito de brinquedo que seja propício para a comunicação e para contextos de mídia-educação. Conceito que não descreve a natureza interativa dos aparatos midiáticos e, pela própria interatividade, comumente tidos como divertidos, mas, ao distinguir as mídias em sua descrição técnica dos usos das mídias, descreve a experiência subjuntiva das mídias e os ambientes que cria. Para fins de argumentação deste artigo, assume-se a suspensão como categoria de tal ambiente, o que nos permite também projetar cenários sobre os efeitos de tal suspensão a depender de mais pesquisas.

Referencias Bibliográficas

BAITELLO JR., N. **O Animal que Parou os Relógios: Ensaios sobre comunicação, cultura e mídia**. São Paulo: Annablume, 1992.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BERGER, K. S. **O Desenvolvimento da Pessoa**: da infância à adolescência. Rio de Janeiro: LTC editora, 2003.

BYSTRINA, I. **Cultura e Devoração**: As raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais. Palestra proferida na Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP em 12 de outubro de 1990. Disponível em <www.cisg.org.br>. Acesso em 8 de junho de 2017.

FRASCA, G. **Play the message: Play, game and vídeo rhetoric**. Tese de doutorado. Copenhagen: IT University of Copenhagen, 2007.

GEBAUR, G. WULF, C. **Mimese na Cultura**: agir social, ritual e jogos, produções estéticas. São Paulo: Annablume, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o Jogo Como Elemento de Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MOTA E SILVA, T. **Tablet, o Brinquedo**: Um estuo da apropriação lúdica da tecnologia por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

WARBURG, A. **Atlas Mnemosyne**. Madri: Ediciones Akal, 2010.

_____. **El ritual de La serpiente**. Cidade do México: Editorial Sexto Piso, 2004.

WULF, C. **Aprendizagem cultural e mimese**: jogos, rituais e gestos. Rev. Bras. Educ. vol.21 n.66, Rio de Janeiro, jul./set. 2016.

_____. **Antropologia da Educação**. Campinas. Alínea, 2005.

O AUTOR

TIAGO DA MOTA E SILVA - Jornalista, Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia (CISC).

Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias

BENEDITO DIELCIO MOREIRA

Este texto discute a execução de um projeto de educomunicação em escolas públicas urbanas e do campo do Estado de Mato Grosso, desenvolvido com professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, cujos resultados e achados discutimos logo mais à frente. Antes, porém, entre todas as mudanças decorrentes da chegada das novas tecnologias de informação e comunicação, há uma que julgamos ter um relevante impacto junto à área educacional, especialmente na educação de adolescentes e jovens: com as novas tecnologias são viabilizadas novas formas de produção e consumo de comunicação. Uma das possibilidades desse processo na escola é a utilização destas tecnologias como recurso de ensino e aprendizagem. Apesar das diferenças sociais do mundo *off-line* também se mostrarem presentes no mundo *online*, ocorre que, independente do grupo social, econômico e da localidade onde reside, o jovem hoje trafega com desenvoltura pelo mundo virtual. Ele está completamente adaptado ao mundo digital e midiático. Isso nós encontramos tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais, inclusive em escolas e comunidades sem acesso à internet.

Conforme discute Baacke (1999), os conteúdos das mídias são elementos constitutivos do cotidiano. Por meio das mídias o jovem escolhe uma profissão, idealiza seu futuro, consome e se comunica. Pensar o jovem estudante como alguém que vai para a sala de aula com

conhecimentos além daqueles pretendidos pelo professor é entendê-lo como alguém em constante movimento, tanto no plano do pensamento e das andanças virtuais como das emoções, ao modo de Bachelard (2008), do exterior para o interior e do interior para o exterior. Em outro sentido, isso indica que precisamos mirar no futuro, para onde os jovens estão olhando (RUSHKOFF, 1999).

Como há diferentes jovens, há também diferentes juventudes (TOALDO e JACKS, 2012) vivendo circunstâncias distintas. Portanto, estudar os jovens e suas relações com os mundos midiáticos significa admitir a complexidade que circunda este universo. E todo universo complexo é mediado por incertezas. Se antes as certezas estavam na previsibilidade das relações e na continuidade da história familiar, hoje a imprevisibilidade do futuro soma-se à imprevisibilidade do caminhar midiático: são incontáveis os mundos[1]. Trazer para o universo escolar a ideia de juventudes conectadas e a relação dos jovens com o universo midiático significa que é preciso olhar para frente, para o "novo" que se desenha na prática de apropriação das tecnologias de comunicação.

O projeto "Educomunicação, Ciências e Outros Saberes: um estudo do trabalho colaborativo em narrativas transmídias" é uma tentativa de olhar para onde olham os jovens. Tem como propósito discutir e desenvolver processos comunicativos capazes de envolver jovens estudantes do Ensino Fundamental e Básico na produção de conteúdo em diferentes plataformas midiáticas, conteúdo este relacionado com o seu dia a dia, com a formação escolar e com a cultura científica. Mais ainda: desenvolver por meio de metodologias de educomunicação métodos interativos e colaborativos que possam promover a aproximação entre professores e alunos, entre pais, comunidades e escolas em diferentes processos de ensino/aprendizagem, sobre os quais discutiremos mais adiante. Antes, deve-se destacar a importância assumida pela linguagem audiovisual entre os jovens na constituição do universo de conhecimentos. Todavia, isso não significa a subordinação da linguagem verbal e da escrita. Ao contrário, em nossas experiências nas escolas os professores e alunos com os quais convivemos neste e em outros projetos admitem melhoras na escrita, na leitura e até na convivência entre eles.

Schaff (1974, p.259) reconhece que o processo de pensamento tem a predominância da linguagem na formação do "pensamento conceptual". A linguagem, para o autor, é mediadora do que é socialmente dado e do que é criativamente inovado. Por meio da linguagem aprendemos a falar e a pensar, pois ao tempo em que traz as experiências de gerações

1 Sobre a ideia de diferentes mundos, veja Goodman (1995), Alfred Schutz e Thomas Luckmann (1975), Alfred Schütz (2003), Jerome Bruner (1997) e Peter Berger e Thomas Luckmann (2002).

passadas incorpora o novo como legado para as gerações futuras. Mais ainda: a linguagem "não só constitui o ponto de partida social e a base do pensamento individual, mas influencia também o 'nível' da abstração e da generalização deste pensamento (o que tem uma importância enorme para o pensamento conceptual)" (SCHAFF, 1974, p.252). Nos termos de nosso propósito, e também questão central para Schaff, a linguagem influencia o estado e o desenvolvimento da cultura, hoje das mídias (KELLNER, 2001; SANTAELLA, 1996), da interface (JOHNSON, 2001), da convergência, conexão e participação (JENKINS, 2008; JENKINS, GREEN e FORD 2014; SCHIRK, 2011).

Há algo novo se desenhando com muita rapidez nos processos de aprendizagem tanto escolar quanto das coisas do mundo. Captar este novo requer a prática da escuta, isto é, a incorporação do outro como sujeito ativo do processo de ensino/aprendizagem. Se antes, quando o professor era na escola o único senhor do conhecimento e o aluno um candidato a aprendiz, a discussão era parte obrigatória de uma formação holística. Agora, quando o aluno chega à escola com informações além daquelas pretendidas pelo professor, o diálogo horizontal, não o monossilábico, do tipo "entendeu o que eu disse: - sim!", torna-se vital para a construção de um relacionamento pautado na busca do conhecimento.

A ausência de discussão remete para a ausência de problemas, que por sua vez estabelece uma pretensa redoma de normalidade (SARAMAGO, 2004). E o que jovem seguramente aprende com as tecnologias digitais é formular problemas e buscar respostas. Seus principais mediadores são cantores, atores, *youtubers*, blogueiros, atores midiáticos, pessoas determinantes na formação de pensamentos conceituais. Não escutar o jovem hoje significa a autoexclusão de um processo no qual nós, queiramos ou não, estamos incluídos enquanto professores. Vai-se aos poucos se perdendo o tempo em que os jovens precisavam de guias e porta-vozes para tudo.

A comunicação se realiza efetivamente no campo do receptor (SOUSA, 1995), não no campo do emissor. Por isso, no dizer de Echeverría (1995), a validade de uma fala se dá pela escuta. Neste sentido, os que os jovens escutam indicam para onde olham. Se o tempo de porta-vozes de jovens está realmente aos poucos se encolhendo, como sugeri linhas atrás, onde estão suas arenas de embates cotidianos? Seguramente na relação com professores, colegas de escola, amigos, vizinhos, no seio familiar e nas redes sociais. Nas escolas e residências, professores e familiares adultos ou se esforçam para estarem inseridos nestas arenas ou são sumariamente excluídos. Já nas redes sociais, pertencer a elas é hoje uma decisão exclusiva dos jovens, não mais de pais e professores.

A aplicação do princípio colaborativo exige a prática da escuta, exige um olhar dirigido para uma mesma direção, requer a compreensão do contexto para que os textos audiovisuais, escritos e falados sejam responsavelmente interpretados. E isso não pode mais ser feito por um adulto acreditando ser ele, ainda, o único senhor do saber. O conhecimento que decorre de um debate, de múltiplas vozes, originado de um problema colocado, estudado, faz aflorar diferentes experiências e opiniões, cria entre os envolvidos uma interconexão não só do tema em debate, mas de questões comuns ao grupo. Se o professor foi ao longo do tempo importante para a formação humanista e instrumental dos jovens, apesar das inúmeras críticas ao processo na escola de reprodução das diferenças sociais (BOURDIEU, 1975), hoje ele é determinante enquanto mediador, interlocutor, alguém que, por sua proximidade, experiência, formação e competências, tornou-se vital para o desenvolvimento potencial de seus alunos.

A presença do professor na conhecida "Zona de Desenvolvimento Proximal", pensada por Vigotski (2001 e 2002), requer hoje, mais do que nunca, habilidades distintas, não mais a de somente um ensinante do tipo bancário (FREIRE, 1978 e 2012). Nas escolas com as quais convivemos foi possível perceber a grande diferença entre o professor que prepara a sua aula, cumpre o que acredita ser o seu papel e segue para outro compromisso, daquele que se envolve com o aluno, que dedica um tempo para escutá-lo tanto na sala quanto nos intervalos, que não se envergonha em aprender com os seus alunos os recursos tecnológicos necessários para tornar sua aula mais atrativa, que traz para o contexto de sua disciplina os mundos vividos dos alunos. E quando isso acontece com mais de um professor de uma determinada turma, a classe se torna empreendedora de conhecimento, inovadora, os alunos se veem como parte de algo em construção, compreendem a sua importância neste processo. E o mais extraordinário é o contágio, a sinergia. Até os alunos mais desinteressados e distantes se veem estimulados a participar.

Alguns exemplos deste processo sinérgico verificamos tanto na construção de conhecimento escolar quanto na documentação de saberes populares. Em atividades de campo, por exemplo, visitamos um sítio arqueológico na Serra das Araras, 150 Km de Cuiabá. Lá os alunos documentaram em vídeo, áudio, fotos e em textos informativos e literários as marcas rupestres do sítio. Em outro momento, ouviram as comunidades do entorno, os moradores mais antigos, registraram a prática da produção de farinha de mandioca, queijo e as festas tradicionais do local. O mesmo procedimento de documentação ocorreu em visitas ao Parque da Serra de São Vicente e ao Assentamento Santo Antônio, 100 Km de Cuiabá, ao complexo da Cachoeira da Fumaça, em Jaciara, 150 Km de Cuiabá, no Parque Nacional de Chapada dos Guimarães, 65 Km de Cuiabá, entre outros. Em sala de aula, para

citar apenas um exemplo, algumas das escolas experimentaram a prática da aula invertida, utilizando os aparelhos celulares dos alunos. Divididos em grupo, os alunos com a ajuda dos professores pesquisaram e produziram textos, fotos, vídeos e áudios do conteúdo de uma dada disciplina, montaram a produção em PowerPoint e apresentaram aos colegas.

Antes de detalhar o projeto, é preciso discutir porque utilizar o modelo de produção em narrativas transmídias[2]. Primeiro, porque favorece a utilização de diferentes mídias, segundo porque o modelo transmídia está aberto à criatividade, à inovação, estimula a imaginação, o trabalho colaborativo, reconhece talentos e competências individuais. Pensado inicialmente como uma história contada em diferentes plataformas, utilizando as especificidades de cada plataforma para a reinvenção da história, o próprio Henry Jenkins, em entrevista concedida aos alunos da UFMT, admite que o conceito de transmídia vem sendo utilizado de diferentes formas em diversos países: "Eu penso que o que a Transmídia significa é algo que está em constante evolução. O significado de Transmídia mudou muito desde o modelo Matrix que eu escrevi em Cultura da Convergência e isso também está localizado nos sistemas de produções nacionais"[3].

Em nossa experiência de campo, ao ser contada uma história de uma determinada comunidade, enquanto um aluno constrói um texto sobre a formação do povoado, seu surgimento, tradições, fundadores, outro aluno conta em vídeo a história de vida de um morador ilustre, outro cria um book fotográfico sobre a localidade, outro explora as belezas naturais do local de modo que uma história complementa a outra. O mesmo procedimento foi adotado para os saberes escolares. Enquanto alguém conta em vídeo como foi a segunda fase do Modernismo, por exemplo, outro interpreta em áudio um poema de Carlos Drunmond de Andrade, outro conta a vida de Cecília Meireles e outro escreve sobre o contexto histórico do país à época.

A ideia de desenvolver trabalhos inspirados pelo modelo transmídia estimulou a imaginação de todos nós envolvidos com o projeto, libertou o espírito criativo. Como destaca Wulf (2005, p.129), a imaginação é como um quiasma, pois permite que as imagens exteriores

2 Para saber mais sobre transmídia, veja o livro "Cultura da Convergência", de Henry Jenkins, e diversos trabalhos publicados em revistas digitais pelo professor João Massarolo, da Universidade Federal de São Carlos.

3 *I think what transmedia means it's an ever evolving thing and it's different, it's changed a lot since the Matrix model that i've wrote about in Convergence Culture it's also localized into national production systems* (Henry Jenkins, em entrevista concedida por Skype, em 2016, aos alunos do primeiro ano do curso de Comunicação Social da UFMT, como parte das atividades da disciplina "Fundamentos das Mídias", então ministrada por este autor. A entrevista foi conduzida pelo acadêmico Tharciso Azanki).

avancem para o interior, onde são mantidas, modificadas, transformadas. “Merleau-Ponty e Lacan destacaram esta semelhança entre a imaginação e o quiasma que é fundamental para a percepção e produção de imagens”. No processo de imaginação, Wulf (2013) distingue três tipos de imagens: “imagens como presença mágica”, como “representação mimética” e como “simulação técnica”. Ainda objetos de análise e de estudo, as produções feitas por nossa equipe, pelos alunos das escolas e as temáticas adotadas pelos professores apontam para a coexistência destes três tipos de imagens.

Outro ponto também importante que a experiência de produção de textos transmídias permitiu foi a construção de um modelo colaborativo capaz de envolver diferentes alunos e professores. A produção de uma sequência de textos visuais, audiovisuais e escritos exigiu a pré-disposição do professor para se envolver em uma empreitada criativa, entusiasmo dos alunos e a seguinte certeza: o que um deveria fazer dependeria do outro e disso o sucesso do grupo. Mais ainda: exigiu pesquisas, leituras, escritos em forma de notícias, de roteiros para audiovisuais, de narrativas ficcionais e poéticas, correção dos professores, treinamento para encontrar a melhor locução, repetição sistemática, reinvenção dos textos para que eles pudessem se ajustar às diferentes plataformas e, igualmente importante, o trabalho em equipe.

Como toda a produção foi feita com a utilização de aparelhos celular, além dos textos feitos em colaboração entre alunos e professores, a gravação de um vídeo exigiu um aluno para falar e ou entrevistar, outro com celular para captar o som e mais um aluno, em determinados casos dois, um em posição mais ou menos fixa para captar imagens de frente, em seus diferentes planos, e outro móvel, buscando ângulos diferentes. Após a captura, as imagens foram enviadas para um único aparelho, geralmente o do aluno com maior capacidade de armazenamento, para ser editado no próprio celular. Nem sempre o mais hábil para editar era necessariamente o dono do celular com maior capacidade de armazenamento. Mas isso não era um problema. Desenvolvia-se ali um trabalho conjunto, sinérgico, de todos. É este espírito de colaboração, esta atmosfera, para usar um termo de Ciro Marcondes (2013) quando ele trata da comunicação enquanto movimento, um processo contínuo de trocas transformadoras, que precisa de atenção. Ignorar isso é se distanciar do jovem, não aceitá-lo em nosso convívio, é falar para as paredes, é tratar o aluno como uma caixa d’água vazia.

O Projeto

Estruturado como um projeto piloto de pesquisa participativa, os trabalhos iniciaram-se em agosto de 2015, após a aprovação pela Secretaria de Educação do Estado, em sete es-

colas estaduais, quatro do campo, rurais, cada uma em um município, e três urbanas, também em três diferentes municípios. Em 2016, no início das atividades escolares, em março, na continuidade do projeto piloto, foram incorporadas mais duas escolas de áreas urbanas. Ao todo, nas nove escolas, e nos dois momentos do projeto piloto, estiveram envolvidos 80 professores e, aproximadamente, 600 alunos. Todas as atividades foram desenvolvidas no contraturno.

O desenvolvimento do projeto foi dividido em três etapas distintas, duas delas concomitantemente: A primeira foi dedicada ao reconhecimento dos contextos de cada escola e discussões com alunos e professores. Em seguida, foram desenvolvidas oficinas e a imediata produção de conteúdo, com os seguintes temas: Trabalho Colaborativo e Tecnologias, Produção de produtos Audiovisuais, Fotografia, Textos Jornalísticos e Narrativas Literárias[4]. Como parte integrante das oficinas, foram abordados o desenvolvimento da criatividade, técnicas de entrevistas e inovação.

As oficinas estavam orientadas inicialmente para a discussão teórica e, depois, a prática. Este modelo, no entanto, se mostrou ineficaz em um primeiro momento. Os alunos queriam fazer, gravar, fotografar, filmar, falar, com pouca disposição para ouvir e escrever. Já tínhamos experiências anteriores em que jovens levaram um dia todo para escrever uma curta proposta de roteiro, condição para o início das gravações. Exigir a escrita naquele momento foi como travar uma porta e perder a chave. Decidimos, naquela oportunidade, que as gravações poderiam ser feitas antes da edição e, depois, escritos os roteiros. Este novo formato se mostrou um alento. Após a tomada de imagens, a escrita do roteiro foi imediata, sem stress, sem crises, com entusiasmo. Entendemos naquele momento, no centro do "furacão", o que Babin e Kouloumdijan (1989) já apontavam no final dos anos de 1980: há novos modos de pensar e compreender se constituindo, diferentes do modelo analógico em que os adultos de hoje foram na infância educados.

Apesar deste aprendizado, em muitas oportunidades ainda insistíamos em discutir para depois fazer. Creio que buscávamos a certificação de um pensamento ainda muito arraigado: não há como fazer algo que não se sabe como fazer. Se isto valeu para a nossa geração, dependente do saber professoral, em se tratando do uso das tecnologias digitais os jovens de hoje buscam eles próprios nos fóruns, blogs e sites especializados tutoriais e manuais

4 A oficina de narrativas criativas foi coordenada pelo professor Aclyse de Mattos, a de Trabalho Colaborativo e Tecnologias pelo Professor Benedito Dielcio Moreira, a de Fotografia pelo professor Javier Lopez, a de Jornalismo pelo professor José da Costa Marques e a de Audiovisual pelo professor Alessandro Fabiano, todos do curso de Comunicação Social, da Faculdade de Comunicação e Artes da UFMT.

daquilo que lhes interessa. Depois de feito, filmado, fotografado, o saber especializado de nosso grupo de acadêmicos e professores da Faculdade de Comunicação e Artes da UFMT foi recebido com entusiasmo, interesse, pois o que tínhamos a oferecer era um complemento, um refinamento, um ordenamento daquilo que de um jeito ou de outro já era por eles praticado. A consciência deste processo foi para nós um achado extraordinário. A partir deste momento, organizar a documentação dos saberes escolares e populares em diferentes formatos midiáticos foi um tanto promissor. Em nossos arquivos, publicados em jornais escritos pelos alunos e documentados em vídeos, encontram-se dezenas de depoimentos de professores e alunos sobre como melhorou entre os alunos a disposição para a leitura, para a escrita e a interação entre alunos e professores.

Para orientar e abarcar toda a produção, seja de conhecimento escolar e científico ou mesmo de saberes populares e artísticos, foram constituídos três eixos: 1. Vida e Natureza: abarca as disciplinas de ciências (Biologia, Física e Química), Educação Ambiental, Sociologia, Filosofia, Matemática e Português; 2. História e Comunidade: abarca as disciplinas de História, Geografia, histórias de vida e das comunidades, cotidiano e saberes populares, além de Português e Matemática; 3. Arte e Tecnologia: abarca as disciplinas de Artes, Matemática, Português, criatividade, inovação e recursos tecnológicos e as habilidades e talentos artísticos de alunos, professores, pais e membros da comunidade.

Além de oficinas no interior das escolas, o projeto contempla atividades de campo, com visitas de alunos e professores em diferentes espaços, como as que ocorreram em 2016, na visita ao Parque Mãe Bonifácia, no centro de Cuiabá, uma verdadeira aula de educação ambiental, um contraste entre a preservação e a poluição; visitas ao parque arqueológico em Jangada, ao Parque Nacional de Chapada dos Guimarães, ao Memorial Marechal Rondon, em pleno Pantanal, no distrito de Mimoso, em Santo Antônio do Leverger, nas produções de legumes e verduras nas encostas da Serra de São Vicente, no município de Campo Verde, em museus e cachoeiras, em Jaciara, e em eventos como a inauguração do Memorial Rondon, quando alunos do projeto entrevistaram o governador do Estado, Pedro Taques, e o neto do Marechal Rondon, entre outras autoridades; e na visita do cantor Zeca Baleiro ao Museu da Cultura, em Cuiabá, ocasião em que alunos entrevistaram o secretário de Educação do Estado, Marco Marrafon, o cantor, outros presentes, e ainda participaram de improviso tocando e cantando com Zeca Baleiro.

Outra atividade inovadora introduzida pelo projeto foi a realização de eventos de educomunicação, momentos em que alunos e professores, pais e membros da comunidade se encontram para conhecer o projeto e a produção dos alunos. Para estes encontros, as

escolas preparam shows de dança, teatro, interpretações musicais, dos quais em 2015 e 2016 participaram alunos, professores e artistas da comunidade. Também nestes encontros foram expostos trabalhos de alunos e artesanatos produzidos por moradores locais. Um dos pontos altos nestes encontros foi a circulação dos jornais escritos pelos alunos. A importância deste momento pode ser pensada de dois modos. Primeiro, um produto tangível, tocável, como é um jornal impresso, ainda desfruta em nossa cultura de especial atenção. Segundo, pais com diferentes tipos de dificuldades de leitura foram auxiliados por seus filhos alunos, que leram para eles as notícias sobre as escolas e sobre as comunidades e seus moradores, cujas imagens das fotos foram por eles reconhecidas.

A produção do saber escolar e do saber popular ocorre por meio de diferentes narrativas e feita para diferentes plataformas, privilegiando o trabalho colaborativo em narrativas transmídias entre alunos e entre alunos e professores, tanto de uma mesma escola como entre as escolas participantes do projeto. Para tornar público o resultado deste trabalho, foi desenvolvida por meio de um convênio com o Instituto Federal de Educação de Mato Grosso a construção de uma Plataforma Multicriativa, denominada Plataforma Mais 10 Educomunicação[5], composta por um *site*, inclusive em versão *Mobile*, um espaço *Wiki* para trabalhos colaborativos e um "app" compatível para celular *Android*, para acesso a todo conteúdo. O site está disponível para acesso[6], já o espaço *Wiki* e o *"app"* devidamente testados devem ser disponibilizados aos alunos na continuidade do projeto. É importante lembrar ainda que além do envolvimento de diretores, coordenadores e professores de diferentes disciplinas, interessados em participar mais ativamente do projeto, em todas as escolas participantes foi escolhido um professor Educomunicador, remunerado pela Secretaria de Educação para esta função, que atua como coordenador das atividades e interlocutor com a nossa equipe.

A plataforma tem uma estrutura de funcionamento bastante simples. O aplicativo para celular permite que o aluno acompanhe as postagens que são feitas por alunos de todas as escolas, como também por este dispositivo um *chat* exclusivo permite que eles conversem, organizem agendas e tarefas com os colegas e professores de sua escola e também em trabalhos conjuntos com alunos de outras escolas. O espaço *Wiki*, também disponível no formato *Mobile*, funciona da seguinte forma: ao concluir um produto, seja em audiovisual,

5 O professor Pedro Clarindo, do Instituto Federal de Educação- IFMT, campus Tangará da Serra, coordenou as atividades de desenvolvimento da Plataforma Mais 10 Educomunicação, que envolveu também professores e alunos do campus de Cuiabá.

6 www.ufmt.br/mais10educomunicacao

texto, áudio ou foto, os alunos, com suas senhas pessoais acessam e enviam os seus trabalhos para a colaboração dos professores. Estes, na própria plataforma, indicam correções e apontam, se for o caso, questões legais e éticas com relação ao uso de imagens e termos. Uma vez estando em acordo, professores das disciplinas cujas produções estão relacionadas e alunos autores das produções, o professor educomunicador e os alunos envolvidos realizam a publicação no *site*.

Neste mesmo ambiente *Wiki* é possível iniciar uma proposta de criação coletiva, como por exemplo a definição de um tema para uma redação ou acordos para diferentes tipos de produção. Citamos como exemplo a organização de um evento relacionado ao Dia Nacional da Consciência Negra, geralmente organizado pelas escolas. Bem antes do evento, todos os professores podem organizar com os alunos diferentes produções relacionadas às suas disciplinas: redações que depois são organizadas em *e-books*, vídeos sobre a história de movimentos negros no Brasil e em outros países, exclusão do negro na sociedade, diferenças salarias, enfim todas as contradições que auxiliam na formação de uma consciência. Via *"app"* e espaço *Wiki*, estas produções são acompanhadas, discutidas e apresentadas ao público escolar no dia do evento e também disponibilizadas a toda a população por meio da Plataforma Mais 10 Educomunicação.

Além dos 80 profissionais da Educação da Rede Estadual, entre gestores, professores e técnicos das escolas participantes e dos quase 600 alunos, o projeto em seus dois momentos contou com três professores e oito alunos do Instituto Federal de Educação, dois deles inclusive do Ensino Médio, diretamente envolvidos no desenvolvimento da Plataforma Multicriativa "Mais 10 Educomunicação", e cinco professores, uma técnica administrativa formada em Comunicação Social, responsável pela logística do projeto, 32 alunos do curso de graduação em Comunicação Social da UFMT e três mestrandos do programa de Pós-Graduação em Cultura Contemporânea, também da UFMT, responsáveis pelas oficinas, coordenação das atividades nas escolas e acompanhamento da produção dos alunos.

No processo de gestão das atividades, professores responsáveis pelas oficinas e seus respectivos alunos auxiliares giravam semanalmente entre as escolas. Em cada escola foi destinado um integrante da UFMT como "embaixador" do projeto[7]. Sua tarefa, além de

7 Entendemos esta atividade com uma das principais para o desenvolvimento do projeto. Preparados para esta função, mas sobretudo, neste piloto, apreendidas na prática, as ações destes acadêmicos são decisivas. Destacamos aqui os seguintes alunos da UFMT, responsáveis pelas conexões com as escolas: Sara Espírito Santo de Paula, Mariana Mouro, Jaqueline Braz, Gracielly Gomes, Monique Fogliato, Deodato Libânio, Carolina Sanches, Bruna Maciel, Lara Cocco e Thais Maragon.

acompanhar e auxiliar a todas as oficinas, é documentar a presença de professores e alunos, coordenar o processo de comunicação entre as equipes da UFMT e das escolas, bem como acompanhar, juntamente com os professores locais, a execução das tarefas deixadas em cada oficina.

Outro ponto importante, especialmente para os nossos alunos de graduação, foi o envolvimento direto com a gestão do projeto e com a prática da pesquisa. Estudantes de Jornalismo, Rádio e TV e Publicidade tiveram suas atividades divididas conforme a habilitação e a própria vocação. Dos 32 estudantes, nove tornaram-se responsáveis pelas escolas, ou "embaixadores", isto é, estavam semanalmente na escola sob sua responsabilidade, mantinham diálogos constantes com os gestores e professores educomunicadores, e coordenavam o sistema de comunicação com alunos e professores via Whatsapp e E-mail. Os demais apoiavam as oficinas conforme a natureza da atividade. Para as oficinas de fotografia e audiovisual, acompanhavam os estudantes de Rádio e TV; nas de textos jornalísticos e entrevistas, estudantes de Jornalismo, e de narrativas, estudantes de Publicidade. Uma das estudantes de Mestrado, Cláudia Moreira, e a publicitária Jéssica Bastos, responsabilizaram-se pela administração da página do projeto no Facebook. Todos os envolvidos, professores e alunos, tanto da UFMT como do IFMT, elaboraram um plano individual de estudos, tendo como base empírica a sua prática de intervenção e como base teórica o campo de conhecimento de sua formação.

Considerações Finais

A experiência de execução de projeto piloto apontou para algumas questões, a nosso ver, relevantes. Primeiro, a importância do professor enquanto mediador e colaborador do processo de aprendizagem do aluno, atuando não mais como sabedor do certo e do errado, mas como alguém mais esclarecido. Segundo, quanto mais os professores conversam entre si, mais a interdisciplinaridade acontece e mais envolvidos com as disciplinas os alunos se tornam. Terceiro, quanto mais envolvidos com professores e disciplinas mais colaborativos os alunos se mostram. O desencadeamento deste processo não é novo, mas se mostrou muito evidente ao longo das atividades. Outro ponto igualmente relevante é o da prática escrita. Acreditávamos que as oficinas de texto seriam as menos esperadas. De fato, inicialmente isso se deu. No entanto, nos surpreendeu no decorrer do projeto, e em todas as escolas, a vontade de colocar no papel uma ideia, de dominar a feitura de um texto.

Mais dois pontos ainda a serem destacados, e frequentemente lembrados pelos professores são: a aproximação entre professor e aluno e a quebra da timidez dos alunos, mais

comum entre os alunos das escolas do campo. Segundo relatos de diretores e professores, houve uma aproximação mais intensa, mais colaborativa entre alunos e entre alunos e professores, o que permitiu que trabalhos individuais e coletivos pudessem ser realizados com menos dificuldades, com mais participação do conjunto de alunos. Quanto à timidez dos alunos, nossa avaliação é que o domínio de técnica de entrevistas, o planejamento antecipado de perguntas e o roteiro desenhado anteriormente, seja ele mentalmente organizado ou no papel documentado, permitiram aos alunos mais desenvoltura, mais segurança.

Finalmente, algo que também merece aqui o registro. Nas oficinas de jornalismo, a colocação das perguntas básicas – o que, quem, quando, onde, como e por que – tanto para apurar uma informação quanto para a construção de um texto foi extremamente estimulante para os alunos na interpretação de notícias veiculadas pelos meios de comunicação. Alunos contam que quando assistem a TV com seus familiares, por exemplo, eles fazem uma interpretação diferente da que faziam antes. À medida que a notícia ocorre, ele vai mentalmente "abrindo a informação", realizando uma espécie de autópsia, decupando: "olhe ali o onde, o como, o porquê...", o que acaba por promover um diálogo mais propositivo com os pais e irmãos.

Quanto à produção científica gerada pelo projeto, muitos textos ainda estão em andamento. Entre capítulos de livros e *papers* defendidos em congressos de Comunicação e de Educação foram mais de 30 produções. Está em fase de revisão a produção de um *e-book* sobre o projeto, com mais 20 textos, além de contribuições de professores de outras instituições envolvidos com as temáticas juventudes, educomunicação, cultura científica e transmídias, respectivamente Nilda Jacks, da UFRGS; Antonia Alves, da Unemat e Ismar Soares e André Chaves, da USP; e João Massarolo, da UFSCar. Com discussões de partes específicas do projeto, foram defendidas três monografias de graduação e uma de Mestrado. Mais duas dissertações de Mestrado com diferentes públicos do projeto estão em desenvolvimento.

Referências

BAACKE BAACKE, Dieter. Zielgruppe Kind. Opladen: Leske + Budrich, 1999

BABIN, Pierre e KOULOUMDIJAN, Marie-France. Os novos modos de compreender. Trad: Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Edições Paulinas, 1989

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2008

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 21. ed. Trad: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRUNER, Jerome. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

ECHEVERRIA, Rafael. Ontologia del Linguaje. Sabtiago-Chile: Dolmen Edicionbes, 1995

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 8° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 7° ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1979

GOODMAN, Nelson. Modos de fazer mundo. Porto – PT: Edições Asa, 1995

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2008

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. Cultura da Conexão. Criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo Aleph, 2014

KELLNER, Douglas. A Cultura de mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru-SP: Edusc, 2001

MARCONDES FILHO, Ciro. O rosto e a máquina. O fenômeno da comunicação visto pelo ângulo humano, medial e tecnológico. Nova teoria da comunicação, V. 1. São Paulo: Paulus, 2013.

RUSHKOFF, Douglas. Um Jogo Chamado Futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a viver na era do caos. Rio de Janeiro: Revan, 1999

SARAMAGO. Ensaio sobre a Lucidez. São Paulo: Compahia das Letras, 2004

SANTAELLA, Lúcia. Cultura das Mídias. São Paulo: Experimento, 1996

SCHAFF, Adam. Linguagem e Conhecimento. Coimbra: Almedina, 1974.

SHIRKY, Clay. A Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

SCHÜTZ, Alfred e LUCKMANN, Thomas. Strukturen der Lebenswelt. Neuwied: Luchterhand, 1975

SCHÜTZ; Alfred. El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires. Amorrortur, 2003

SOUSA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: Sousa, Mauro Wilton (Org.). Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 1995

STEVEN Johnson. Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

TOALDO, Mariângela M. e JACKS, Nilda. De que juventude estamos falando? In: Seminário Internacional Brasil e Portugal: Jovens, Subjetividades e Novos Horizontes. Rio de Janeiro – RJ, de 25 a 27 de Setembro de 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VYGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 2002

WULF, Christoph. Antropologia da educação. São Paulo: Alinea, 2005

WULF, Christoph. Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

O AUTOR

BENEDITO DIELCIO MOREIRA - Coordenador do projeto. É graduado em Jornalismo, Mestre em Ciência da Comunicação pela Universidade de São Paulo e Doutor em Educação pela Universität Siegen, Alemanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso.

Tecnologias educacionais nas escolas: fatores envolvidos no processo de adoção, a partir do ponto de vista da educomunicação

CAROLINA PEDROSA CARDOSO ITOCAZO

Introdução

A Educomunicação entende que o uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação pode favorecer a prática de uma educação dialógica e em sintonia com a realidade dos alunos. Entretanto, observa também que o uso de qualquer recurso precisa ser realizado com intencionalidade educativa empoderadora, sem isso pode não passar da instrumentalização de velhos hábitos da educação bancária, como nomeava Paulo Freire ao se referir à educação tradicional, unidirecional. A Educomunicação propõe a troca de conhecimento, empoderando os educandos de protagonismo sobre seu processo de aprendizagem e de autorreconhecimento sobre sua bagagem cultural / informacional.

Seguindo pela trilha de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, a tecnologia pode ser aliada da Educomunicação. Através das novas tecnologias de informação e de comunicação, o acesso às informações foi ampliado de forma avassaladora. Essa ampliação, por si só, já transformou uma premissa básica da escola tradicional: o professor não é mais reconhecido como o único detentor de conhecimento. Contudo, as relações na educação formal continuam inalteradas e a escola continua trabalhando, de modo geral, com o professor expositor que pressupõe a responsabilidade de “preencher” o aluno com conhecimento.

Apesar dos fatores que aproximam educação e tecnologia, apesar do declarado interesse de ambas as áreas, os encontros são ainda superficiais e pouco transformadores. Tecnologias são usadas em sala de aula como suporte digital de antigos processos analógicos, processos são "traduzidos" para o digital (como suporte), mas continuam idênticos em essência. Um exemplo disso é a lousa digital, que não passa de uma forma tecnológica de realizar um antigo processo.

A Educomunicação, enquanto campo do conhecimento, entende ser necessária a aproximação da tecnologia ao processo de ensino/aprendizagem, e é a partir desse entendimento que acontece a abordagem desse trabalho, não apenas para entender o panorama atual, mas também para apontar as transformações possíveis para a educação através de tecnologias educacionais, sob o viés da Educomunicação.

Pesquisa realizada

Percebendo o momento de expansão no lançamento de tecnologias educacionais, assim como o amadurecimento de tantas outras que estão há alguns anos no mercado, voltamos os olhos ao cenário brasileiro, procurando observar projetos de amplo alcance nessa área. Tratou-se de uma pesquisa exploratória, que buscou levantar dados para possíveis caminhos de estudo. A pesquisa analisou experiências que estão em curso no presente momento e que tenham ganhado notoriedade por ações com grande impacto.

Durante a observação ficaram claros alguns pontos em comum entre todos os projetos. Tais pontos são retomados na conclusão, mas a observação dessas experiências fez tornar claro que, mesmo em cenários muitos distintos, a adoção de tecnologias educativas passa por pivôs comuns a todos os projetos. Existem elementos que sempre influenciam na satisfatória (do ponto de vista educomunicativo) adoção de tecnologias educacionais.

Buscando complementar a coleta de dados, realizamos uma pesquisa-ação com o uso de uma tecnologia educacional (Yarner) em duas escolas cujos contextos são bastante diferentes, buscando assim observar características apontadas durante a análise dos três grandes projetos.

Conclusões

A reflexão a respeito das questões levantadas no estudo exploratório e na pesquisa-ação, em consonância com os estudos teóricos que embasam a pesquisa, nos permitiram construir o mapeamento dos temas centrais nesse estudo da inter-relação entre educação e tecnologia, a partir do prisma da Educomunicação. Os temas localizados são:

1. Objetivos da escola na adoção de tecnologias;
2. Participação do professor no processo decisório;
3. A tecnologia para resolver problemas;
4. Gestão escolar;
5. Intencionalidade educativa;
6. Ecossistema escolar.

1. A escola não está segura com relação à intenção no uso das tecnologias educacionais

É observado um discurso crescente, por parte das escolas, de uma busca por modernização através das tecnologias digitais. Trata-se de uma aparente tentativa de romper a barreira histórica que citamos no segundo capítulo. Tecnologia e escola podem pertencer a tempos históricos diferentes e esse abismo os distancia de forma a dificultar a comunicação.

A condição de distanciamento, exclusão, é percebida pela escola. Isso faz com que parte das escolas que busquem implementar tecnologia nos seus processos educativos o façam como forma de diminuir o distanciamento, de quebrar essa barreira simbólica. As escolas entendem que o uso de telas é "um dado" atual, inegociável (pois ainda que esse uso esteja proibido na escola, acontecerá na rotina do estudante fora do ambiente escolar). Portanto algumas escolas, em quantidade crescente, buscam implementar as telas, as tecnologias digitais de comunicação e informação, em práticas educativas. É uma tentativa de modernizar-se, de pertencer ao tempo histórico contemporâneo a partir da ferramenta (a tela).

Temos um cenário em que as escolas buscam na tecnologia uma solução para o problema de descontextualização, ou distanciamento da contemporaneidade. Há também, por outro lado, a indústria de tecnologia criando ferramentas e propondo soluções inovadoras. Parece faltar, ainda, o agente catalizador entre os dois universos, que consiga comunicar com a escola entendendo seus objetivos, interesses e propondo soluções. O agente que consiga filtrar, na imensa quantidade de "soluções para a educação", aquelas que efetivamente impactam determinada escola da forma como for objetivo seu objetivo. Que inclusive consiga ajudar a escola a desenhar objetivos possíveis através do uso de tecnologias educacionais.

Definir os objetivos pedagógicos e conhecer o crescente universo de tecnologias educacionais seriam processos altamente valiosos para que as escolas pudessem tirar o melhor proveito das possibilidades que estão surgindo (tendo definido, para tanto, quais são suas métricas de "bom aproveitamento").

2. A participação do professor no processo decisório influencia seu engajamento

Essa característica ficou especialmente evidente durante o experimento prático de acompanhar a implementação do Yarner em duas escolas que têm condutas diferentes quanto ao processo decisório. Não apenas nesse caso, foi um ponto também muito presente durante as conversas com todos os agentes de educação ouvidos durante o estudo. Todos, sem exceção, tocaram no ponto de que o professor tem baixo engajamento motivado por diversos fatores (trata-se de um cenário complexo), sendo um deles a falta de autonomia no processo decisório.

Verificamos durante a pesquisa empírica que o professor, quando participa do processo decisório, pode colocar mais dedicação para que o uso da tecnologia aconteça. No caso da Escola Politeia, o educador que fez uso da plataforma estava envolvido com o projeto desde a tomada de decisão, que na verdade foi dele. Ele escutou a respeito do projeto, achou pertinente para uma de suas turmas e viabilizou o uso com os alunos. Dessa forma, o uso em sala de aula foi a consequência de um projeto educativo e com a participação decisiva do professor. Já na Escola Gustavo Marcondes, os professores foram consultados em uma segunda reunião, quando a diretoria da escola já havia aceitado a entrada do projeto. Ainda assim, eles tiveram a oportunidade de sinalizar quem gostaria de participar. Mas a participação acabou acontecendo através de um “empréstimo” do tempo de aula, quase sempre sem a participação do professor, que usava esse tempo para realizar outros trabalhos como corrigir provas, preencher diários, etc.

Portanto temos um cenário em que o professor, quando escutado a respeito de uma proposta para o espaço onde ele está acostumado a desenvolver seu trabalho (da sala de aula) tende a engajar-se mais com as propostas, quando aceitas. Nesse cenário o professor teria inclusive o direito, que hoje lhes é muitas vezes negado, de decidir não incluir determinado projeto em sua prática.

3. A tecnologia é bem aceita quando resolve problemas conhecidos

O que percebemos ao analisar o cenário atual de tecnologias educativas é que as escolas estão no estágio primeiro de aceitação da tecnologia, formas de resolver problemas claramente relacionados ao mundo “analógico”, como por exemplo economizar tempo na correção de trabalhos e provas. Quando a escola sai do cenário apresentado na primeira questão dessa conclusão, ou seja, de não saber o que deseja de uma ferramenta tecnológica, ela normalmente deseja resolver questões pontuais do dia a dia. A tecnologia educa-

cional não é vista pelas escolas como um aliado no caminho para transformar a educação, mas sim uma ferramenta para facilitar a educação atual.

Essa não é necessariamente a forma que mais contribui para a educação, empoderadora, para uma possível Educomunicação. Pode ser a porta de entrada para as tecnologias educacionais, objetivando a posterior transformação dos processos. Mas é interessante que também haja as iniciativas ousadas e inovadoras para que o status quo seja questionado e o desenvolvimento de uma tecnologia educacional que a princípio foi adotada para solução de um problema aconteça no sentido de permitir a transformação dessa tecnologia em novas práticas.

Mauro Romano, diretor da Geekie, entende que a demanda da sociedade por essa transformação precisa acontecer de forma mais contundente. Ele indica que existe o discurso por uma escola mais moderna, ou por uma escola "melhor", mas que os indicadores utilizados pelas famílias para avaliarem a qualidade da educação são quantitativos, baseados em aprovação no vestibular, em notas nas provas. Segundo ele, a escola atende a uma demanda da sociedade e essa demanda ainda é por boas notas e aprovação no vestibular. Assim, a instituição escolar só mudaria quando a demanda da sociedade também mudasse. Quando ficasse claro para a sociedade que a escola não é mais sendo capaz de resolver o problema de empregabilidade, por exemplo. Nessa visão, a escola serve a um propósito que é muito valorizado: colocar os alunos em faculdades renomadas e bons empregos. Conversamos sobre a possibilidade do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ser um indicativo de que essa demanda está se transformando, já que a prova agora avalia os alunos por habilidades e é baseada em TRI (teoria de resposta ao item). São formas menos deterministas de avaliação, que buscam mapear o conhecimento para além do certo e errado em questões optativas. Mauro é otimista também em indicar que a transformação pode vir da periferia, como no caso do Projeto Âncora, escola de Cotia (grande São Paulo) que trabalha com um projeto pedagógico democrático e participativo. A falta de estabilidade e certezas em regiões periféricas, onde a pobreza impõe uma condição de futuro incerto, pode abrir caminho para mais espaço de ousadia e inovação.

4. A gestão escolar é capaz de criar terreno fértil para práticas inovadoras

Analisando as produções realizadas utilizando ferramenta digital em duas diferentes escolas, notamos que os alunos da Politeia utilizaram a criatividade de maneira mais livre. Criaram histórias, fizeram desenhos, aproveitaram a oportunidade para a expressão e a criatividade. Já na E. E. Gustavo Marcondes, o comportamento observado foi bastante diferente, na média. Apesar de muitos alunos demostrarem interesse pela plataforma, a

produção deles era permeada pela prática de copiar e colar, a preocupação em realizar uma tarefa "correta" (do ponto de vista de conteúdo, ou seja, sem nenhuma imprecisão nos fatos) e que demandasse pouco trabalho.

Essa forma de "saber trabalhar" dos alunos é algo cultivado na Politeia. Eles são motivados a pensar criticamente, a se expressar, a criar, a pesquisar. Já a Gustavo Marcondes está inserida em um sistema tradicionalmente mais conservador, o sistema de educação do Estado de São Paulo. Ainda que a escola faça opções para que os alunos tenham acesso a praticas diferenciadas e a conteúdos críticos, aqueles alunos já estão inseridos na educação verticalizada. Ou seja, a característica de gestão unidirecional da escola permeia todas as relações no ambiente, inclusive a relação professor, aluno. A sequência inicia com o gestor do Estado (ou da rede) tomando a decisão e informando para as delegacias, ou os agentes que estão logo abaixo. E assim segue até o professor, que foi comprometido por outras pessoas com uma prática e a deve passar para o aluno. O aluno, por sua vez, apenas "consome". Ou, ainda mais passivo, o aluno é atingido.

Portanto não se trata apenas de uma gestão que ouça o professor no processo decisório, é uma gestão cuja prática participativa reflita em todos os níveis do processo educacional.

Atenta para a importância da gestão em projetos escolares, a Educomunicação tem como uma de suas áreas de atuação a *Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos*. Essa área se dedica ao planejamento de projetos e ações que construam um ambiente escolar onde o ecossistema comunicativo é equilibrado. Isso significa um ambiente onde os diversos agentes podem se comunicar, ouvir e falar. A gestão participativa pode atuar como base e catalisadora de processos comunicativos, diminuindo tensões e proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para projetos e inovações. É um ciclo virtuoso, onde as práticas de participação geram espaço e segurança para maior participação. Assim desde a gestão até a prática em sala de aula são transformadas positivamente as relações, gerando um ambiente mais receptivo para mudanças e inovações.

5. Projeto claro com intencionalidade educativa é fundamental

Esse pilar está em direta consonância com um ponto muito caro à Educomunicação: a intencionalidade educativa que deve permear todas as ações para que haja, de fato, a prática educomunicativa.

Em relação à adoção de tecnologias educacionais nas escolas, a intencionalidade educativa não é menos importante. É necessário deixar claro desde o início do processo os motivos pedagógicos pelos quais determinada solução, seja ela tecnológica ou não, é adotada na

prática educativa. Vimos que diversos dos agentes por parte da tecnologia indicam essa falta de foco da escola, ao adotar uma solução tecnológica. Além desse tema, que já abordamos no primeiro ponto aqui levantado, há também o desenvolvimento de um projeto com intenção educativa clara, que deve ser a base para o uso de qualquer tecnologia digital.

Voltamos a enfatizar a ideia de que nenhuma tecnologia, tenha ela quais características tiver, é capaz de resolver sozinha um problema complexo como o processo educativo do ensino fundamental. As ferramentas educacionais não podem ser vistas apenas como "perfumaria", senão são subtilizadas, banalizadas. Mas também não podem ser vistas como a forma de resolver as questões às quais a educação formal está submetida.

Experimentamos processos distintos, nesse aspecto, durante a experiência com o Yarner nas escolas. Na escola Politeia pudemos contar com a inclusão da tecnologia no processo de desenvolvimento autoral que as crianças estavam cursando. Havia um processo acontecendo há semanas, que envolvia colocar as crianças em contato com narrativas literárias e fazê-las notar as formas de estruturar um texto, de contar uma história. O educador de português estava no desenvolvimento desse processo quando aceitou utilizar o Yarner, entendendo que a plataforma seria um complemento ao processo pedagógico que já estava sendo desenvolvido. Não era a centralidade do processo e também não era apenas uma ferramenta indiferente. Havia a escolha por uma ferramenta digital devido à capacidade de interação das crianças, devido à familiaridade que a tela (do computador ou do *tablet*) tem na vida das crianças. O uso do Yarner entrou, portanto, fazendo parte de um projeto cuja intencionalidade educativa era clara: sensibilizar as crianças para as habilidades necessárias para desenvolver uma história consistente.

Voltamos também para o ponto de que o professor (novamente ele, figura fundamental) deve estar envolvido no projeto educacional ao qual aquela tecnologia educacional atende. No cenário de gestão vertical, cujas consequências já abordamos, o professor deve ser inserido no projeto educacional desenvolvido em conjunto com aquela tecnologia. A intencionalidade educativa precisa estar absolutamente clara para ele, assim como as possibilidades que a adoção de determinada tecnologia abre em seu caminho de ações. Pensando um ambiente cuja gestão é participativa, o projeto é desenvolvido junto com o professor e os demais agentes da escola envolvidos no caso, resultando em mais coerência e robustez para o projeto.

Para que o uso de tecnologia educacional aconteça de forma próxima à prática educomunicativa, ele não pode ser visto como forma de ocupar aulas vagas, ou de dispensar o professor para outras tarefas administrativas / burocráticas. Não pode ser mais uma oficina da

escola. Precisa estar integrado a um projeto pedagógico cuja intencionalidade educativa esteja definida e clara aos envolvidos. Senão cairá novamente em uma diversão com pouca reverberação no aprendizado do aluno (como foram as experiências da pesquisadora com LEGO no ensino fundamental, muito divertidas, mas cujo significado só foi absorvido durante o desenvolvimento dessa pesquisa, 25 anos depois).

6. A tecnologia pode facilitar, criar caminhos, mas depende do ecossistema escolar

Esse é um ponto que, em grande parte, absorve um pouco de todos os outros pontos elencados aqui. Talvez seja, inclusive, redundante para um público acadêmico ou dedicado à prática educativa. Mas é necessário correr o risco da redundância com o objetivo de deixar tão claro quanto possível um ponto fundamental: a tecnologia educativa sozinha não é definidora do processo de ensino aprendizagem em uma escola. Jesus Martín-Barbero é enfático em relação a isso

> Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo que vive. Por isso, é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios (MARTÍN-BARBERO apud CITELLI; COSTA, 2011, p. 123).

Barbero cita um "autismo" da escola que é uma forma interessante de definir a disparidade entre o modelo escolar e a sociedade contemporânea. Essa disparidade precisa ser discutida, provocada, transformada, reduzida ao mínimo ou eliminada. Mas nenhuma tecnologia sozinha será capaz de realizar essa função.

Apesar do entusiasmo em relação ao modelo de sala de aula invertida proposto pela Khan Academy, onde o aluno consumirá sozinho o conteúdo e iria para a sala de aula com o intuito de debater, seria ingênuo acreditar que a solução passa apenas pela implementação desse modelo. Não sabemos sequer se esse modelo está maduro o suficiente, mas ainda que ele esteja, não é somente implementando Khan Academy ou outra plataforma em qualquer escola que a transformação acontecerá.

O ecossistema escolar é um fator central para o sucesso na adoção de uma inovação tecnológica educacional. Em fato, é central para que a educação seja potencializada no ambiente escolar. O uso de uma tecnologia pode ser bem realizado e contribuir para a educação em um ambiente escolar cujo ecossistema seja harmonioso, condizente com o aprendizado e com inovações. Mas certamente a tecnologia não será, sozinha, responsável pela transfor-

mação dos processos da educação formal em um ambiente que não seja propício à experimentações e inovações. O ecossistema escolar precisa estar preparado para a inovação, antes que uma tecnologia educacional seja implementada.

Considerações finais

O cenário da educação é complexo, os elementos influenciadores são muitos. Aqui buscamos elencar aqueles que são relevantes no contexto de tecnologias educacionais. E encontramos na Educomunicação respostas para cada um dos elementos levantados. Certamente seria possível aprofundar em cada um dos elementos, desde gestão até a elaboração de projetos. Deixamos esse convite a colegas pesquisadores, para que aprofundem cada vez mais o campo das inovações tecnológicas na educação, utilizando a Educomunicação como base teórica.

Iniciativas do poder público servem como sinalizadoras de que o assunto efetivamente "se espalhou". Mas a expectativa é de que a transformação aconteça através da sociedade de forma ampla, seja exigindo resultados diferentes das escolas (além das atuais: aprovação em vestibular e empregabilidade) seja atuando através de empresas engajadas com o tema e que têm liberdade e ousadia suficiente para proporem soluções radicais e inovadoras, como a Khan Academy e a Geekie. Considero relevante a leitura de que a sociedade está se transformando para além da dependência dos governos e criando a sociedade de pares, que Steve Johnson defende em seu livro (2012). O exemplo mais contundente dessa sociedade de pares, colaborativa, seria a Wikipedia que o autor define como

> Wikipedia é um livro vivo, crescendo mais inteligente e mais abrangente a cada dia, graças às ações frouxamente coordenadas de milhões de seres humanos em todo o planeta. [...] Ela funciona tão bem justamente porque nenhum indivíduo ou grupo compreende toda ela (JOHNSON, 2012, posição 2183, tradução nossa).

Johnson propõe que essa colaboração voluntária, chamada por ele de sociedade de pares, é o caminho para a solução de problemas complexos, os quais governos não são mais capazes de resolver na velocidade necessária.

> Ser um progressista dos pares, então, é viver com a convicção de que a Wikipedia é apenas o começo, que podemos aprender com seu sucesso para construir novos sistemas que resolvam os problemas na educação, governança, saúde, comunidades locais, e inúmeras outras regiões

> das experiências humanas (JOHNSON, 2012, posição 2189, tradução nossa).

Essa é uma forma, talvez bastante otimista, de entender o poder que as redes de comunicação atribuíram à articulação de cidadãos comuns. É um dos caminhos sobre os quais podemos pensar o futuro. O dado com o qual encerramos esse trabalho é de que as mudanças estão acontecendo, ainda que lentamente, na educação. Pontos relevantes comuns surgem, em todas as experiências, chamando a atenção para a necessidade de cuidado no preparo do terreno para tais transformações.

Há diversos questionamentos e interpretações do cenário apresentado. Porém observamos com segurança que a Educomunicação é uma fonte de recursos para que a aproximação entre educação e tecnologia aconteça de forma positiva para o projeto educacional de empoderamento juvenil.

Bibliografia

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JOHNSON, Steven. **Future Perfect**: the case for progress in a networked age. London: Riverhead Books, 2012.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

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

B) TIC E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula Considerações sobre um estudo de caso

NILO EDUARDO BERGAMO

INTRODUÇÃO

Temos experimentado nos últimos anos, avanços tecnológicos impressionantes. A disponibilização do serviço de telefonia móvel, a popularização dos *smartphones*, a introdução dos *tablets*, *smartwatches* e outros *gadgets*, tornaram nosso relacionamento com a internet uma atividade diária, um item da nossa rotina. Mais do que isso, nos tornaram dependentes das informações contidas na *World Wide Web* (WWW), e nos impulsionam a viver sempre conectados, comentando, compartilhando, curtindo. Esses verbos, aliás, têm sido muito utilizados, principalmente entre os jovens, que acessam as redes sociais diariamente. A maioria deles já nasceu "conectada", com um ambiente familiar e social onde há uma necessidade quase vital em permanecer o maior tempo possível *online*. A pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil – *TIC Kids Online 2014* indica que 81% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos utilizam a internet ao menos uma vez por dia, sendo que nas regiões Sul e Sudeste este índice varia entre 86-90% (CETIC.BR, 2015b).

Por conta disso, interagir com as novas tecnologias e com os dispositivos computacionais móveis é uma atividade natural a todos eles, que descobrem como operar um *smartphone* ou *tablet* antes de ler ou escrever. Interagem com seus dispositivos várias horas por dia, inclusive como ferramenta de estudo, como indicado pela pesquisa sobre o uso das tec-

nologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2014. A pesquisa aponta que os alunos utilizam recursos tecnológicos em atividades como pesquisas para a escola(92%), projetos ou trabalhos em grupo ou individuais(80%), fazer lições ou exercícios(72%), entre outros (CETIC.BR, 2015a).

Entretanto, esse é apenas um lado da moeda. Do outro lado, temos as instituições de ensino, representadas no dia a dia da sala de aula pelos professores. Estes precisam estar atentos ao uso dos recursos tecnológicos e combiná-los com os currículos pedagógicos, estimulando os alunos ao uso das tecnologias para fins de aprendizagem.

A realidade, porém, aponta que apenas 29% dos coordenadores pedagógicos ou responsáveis dão prioridade à melhoria das habilidades e competências técnicas dos professores, e 64% dos diretores concordam com a afirmação de que os alunos sabem mais sobre internet e computador do que o professor(CETIC.BR, 2015a).

Surgem então alguns questionamentos: O educador está preparado para lidar com este novo paradigma educacional? Ele possui a formação necessária para tal, bem como acesso aos recursos necessários para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula?

Tecnologia em sala de aula

A partir dos avanços tecnológicos e popularização dos dispositivos computacionais móveis, a tecnologia é trazida todos os dias para a sala de aula pelos alunos. *Smartphones, smartwatches, tablets* são apenas alguns exemplos de equipamentos que já fazem parte do dia a dia das escolas. A grande questão é saber qual a preparação das escolas para lidar com esta realidade. As grandes perspectivas pedagógicas que os dispositivos computacionais móveis trazem são temas recorrentes quando falamos em educação. Lévy (1999) já afirmava que as novas formas de acesso à informação nos impõem mudanças no sistema de ensino, com sistemas pedagógicos que contemplem o aprendizado coletivo e ao mesmo tempo personalizado. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, e necessita estar preparado para as rupturas dos paradoxos educacionais tradicionais.

A formação docente frente aos desafios tecnológicos têm sido discutida há muito tempo. Vários pesquisadores têm defendido que a formação do educador, seja no domínio das tecnologias ou na sua aplicação em sala de aula, é imprescindível diante da nova realidade tecnológica que se impõe. Além disso, o professor necessita estar atento às mudanças, conectado com o mundo. O acompanhamento das notícias, reportagens, eventos e etc., que para as pessoas comuns já seria uma boa prática para manter-se atualizado sobre a realidade do mundo ao seu redor, para o educador torna-se necessidade pelo seu papel diário

como mediador de conhecimento. Entender o cotidiano dos alunos e suas relações com a tecnologia é outro grande facilitador nas relações de ensino-aprendizagem. Esse entendimento, associado a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, serve de estímulo à participação dos alunos, que já dominam essas tecnologias e as utilizam fora do âmbito escolar. Ao mesmo tempo, disponibilizar conteúdos atuais e atraentes passa a ser também uma necessidade para manter o foco e o interesse dos alunos (MORAN, 2013).

Por se tratar de uma experiência nova e desafiadora, é compreensível que os educadores tenham certo receio ou insegurança ao lidar nesse contexto. Sentir-se desafiado e ser receptivo a novas aprendizagens é vital para atingir os objetivos educacionais. O fato é que o educador precisa reaprender a ensinar, procurando sempre um equilíbrio entre flexibilidade e organização. Precisa se adaptar ao contexto volátil das novas tecnologias, saber administrar os vários ambientes de aprendizado disponíveis (presenciais ou virtuais) atuando como um facilitador para a construção do conhecimento do aluno.

A participação ativa das instituições de ensino nesse processo é vital para seu sucesso. A instituição de ensino precisa estimular e prover recursos para que o professor tenha condições de trabalhar com as tecnologias digitais no ensino. Fornecer recursos tecnológicos e formação para seu uso não pode ser considerado um custo, mas sim um investimento que trará como resultado uma educação de melhor qualidade.

Várias pesquisas e estudos têm sido feitos para averiguar como isso ocorre na prática, onde se percebe uma grande lacuna entre a necessidade da utilização das tecnologias digitais, que é de uso diário e incessante pelos alunos, e a realidade de formação e aplicação das tecnologias pelos educadores.

CETIC.BR(2015a) nos revela que, em média, apenas 56% dos professores pesquisados admitem ter feito cursos específicos para o aprendizado do uso do computador, sendo que 75% destes pagaram com recursos próprios. Além disso, 11% do total de entrevistados revelam que aprenderam com os próprios alunos.

De acordo com vários estudos, a questão da formação ainda é o grande desafio, seja por falta de incentivo por parte das escolas, tempo hábil por parte do educador ou sua resistência em adotar um novo método que relacione as tecnologias com a construção do conhecimento pelos alunos. Estas pesquisas apontam grandes diferenças entre a realidade de muitas escolas e o que as teorias propõem como desafios educacionais, Nesse sentido é dito que a escola não evoluiu durante décadas de revolução científica e tecnológica, permanecendo no século XIX.

Considerações finais

A cada dia, novos produtos computacionais são lançados. Sejam programas (*software*) ou equipamentos (*hardware*), estes têm a função de facilitar a vida humana. Medicina, Economia, Moda e Design, Arquitetura, Esporte, Jornalismo são alguns exemplos de áreas bem diversas que foram beneficiadas pelas tecnologias disponíveis atualmente. Tratamentos inovadores contra doenças, globalização econômica, novos tecidos e produtos para criação de roupas e acessórios, visualização de projetos de casas e apartamentos por computador, análise fisiológica individual em atletas, divulgação de notícias em tempo real são apenas algumas facilidades que são proporcionadas pelas tecnologias digitais e que se tornaram comuns no dia a dia de muitas pessoas, sem que estas se deem conta disso.

Mas ao olharmos para a realidade de nossas escolas, ainda vemos quadro-negro e giz, algo que não condiz mais com a realidade que vivemos. Para preparar os médicos, economistas, *designers*, arquitetos, atletas e jornalistas do futuro (e também do presente) é necessário inserir a tecnologia como elemento constante para construção de conhecimento.

Os dados resultantes dos estudos avaliados demonstram que os educadores utilizam recursos das tecnologias digitais em sua vida pessoal de forma mais intensa e diversificada do que em sala de aula. Um exemplo disso é o *smartphone*, utilizado intensamente pelos alunos. Os dados apontam que os educadores utilizam esse equipamento na sua vida pessoal, mas são poucos os que admitiram usar o equipamento em sala de aula.

É necessário ressaltar que não se quer apontar “culpados” nem tampouco delegar aos professores toda a responsabilidade pelo uso limitado de recursos tecnológicos em sala de aula. Ao confrontar e analisar os dados pesquisados em conjunto com as teses e opiniões de especialistas, podemos considerar que os educadores não utilizam tecnologias digitais em sala de aula por falta de conhecimento, necessitando de formação na área e acesso aos recursos adequados. É importante ressaltar que isso depende de muitos fatores. Ao olhar o panorama educacional do Brasil de forma mais abrangente, percebemos que as políticas educacionais, as opiniões de educadores e estudiosos e a própria Base Nacional Comum Curricular ainda estão longe de um consenso, o que dificulta a adoção de padrões que sejam comuns às instituições de ensino.

A formação do docente também precisa ser repensada. Na verdade, a Base Nacional Comum de Formação de Professores já dispõe sobre isso, e as instituições formadoras terão que se adaptar. O Plano Nacional de Educação (PNE), conforme informações do INEP (2014), afirma que a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação continuada dos professores, entre outros fatores. Se pensarmos por um instante, como pode um edu-

cador que tenha licenciatura na área de exatas, por exemplo, interagir com os alunos em projetos interdisciplinares com disciplinas da área de humanas?

Mas, mesmo dentro da realidade atual, a análise dos resultados possibilita apontar algumas alternativas que certamente podem auxiliar na adoção das tecnologias digitais em sala de aula como um item de uso diário, ampliando as possibilidades de sua utilização. Um exame detalhado do processo educativo como um todo possibilita um efeito amplo e duradouro para que as ações a serem tomadas. Primeiramente, um diálogo aberto entre professores, alunos e instituição, de forma a criar um planejamento pedagógico conjunto, levando em conta a disponibilidade da instituição, os interesses dos alunos e as capacidades dos educadores. Nesse momento, tendo como base os objetivos educacionais a serem alcançados, traçar estratégias tanto para a qualificação do corpo docente quanto para o fornecimento dos equipamentos necessários.

A título de exemplo, podemos citar a plataforma Edmodo, que pode ser definida como uma rede social educacional. Através dela é possível a interação entre professores, alunos e pais de alunos, criação de grupos, distribuição e correção de tarefas, entre outras atividades. Estando acessível para computadores e também para *smartphones*, permite um contato mais amplo entre todos, sem grande investimento inicial em equipamentos. Importante será a disposição do corpo docente, coordenação pedagógica e alunos para aprender a interagir nesse novo formato. Um projeto interdisciplinar/transdisciplinar que permita a criação de variados tipos de conteúdos (como áudio, vídeo, fotos, reportagens, textos etc.) que possam ser compartilhados, comentados e trabalhados de forma integrada, certamente trará um incremento na construção do conhecimento dos alunos e também dos professores.

A tecnologia entrou no dia a dia de nossas vidas e veio para ficar. Utilizar o potencial das tecnologias digitais como recurso pedagógico é um grande desafio. Pesquisas que incluam todos os envolvidos no processo educacional (alunos, pais, professores, instituições de ensino) e identifiquem as peculiaridades regionais, norteando o planejamento de projetos pedagógicos que contemplem as necessidades da comunidade estudada, são sugestões relevantes para estudos futuros, permitindo cada vez mais a construção de estratégias para colocar a escola definitivamente no século XXI e formar estudantes preparados para uma sociedade cada vez mais conectada.

REFERÊNCIAS

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2014** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015a. Disponível em <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 16 de ago. de 2016.

_____. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015b. Disponível em < http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 26 ago 2016.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013** [resumo técnico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/ resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em 26 ago. de 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. Ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

O AUTOR

NILO EDUARDO BERGAMO - Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos e Pós-Graduado em Tecnologias na Aprendizagem pelo SENAC/SP. nilinho.folclore@gmail.com

Design de um cenário de aprendizagem com TIC e com tecnologias móveis

LUIZA CARRAVETTA

1 Introdução

A escola do novo milênio vem sofrendo modificações com a presença das tecnologias da informação e da comunicação, TIC, e com os dispositivos móveis, promovendo um repensar sobre a capacitação docente para o uso de recursos educativos digitais e novas práticas pedagógicas.

Os desafios de uma era de mudanças podem ter um grande impacto na aprendizagem nos mais variados graus de ensino, nos quais novas formas de aprender, mais dinâmicas e ativas, surgem, enriquecidas pela tecnologia, com o acesso rápido à informação e ao conhecimento através da Internet.

É preciso, portanto, capacitar professores para o uso de recursos educativos digitais, para que eles sejam usados a favor do ensino, numa proposição metodológica desafiadora.

As habilidades e as competências que os alunos possuem em lidar com a tecnologia podem contribuir com os professores, numa metodologia participativa, através de coprodução de material didático e instrucional, além de torná-los protagonistas de suas aprendizagens.

Delineia-se o design de um novo cenário de aprendizagem com tecnologias da informação e da comunicação, TIC, e com tecnologias móveis numa multiplicidade de formas, diminuindo a distância entre professores e alunos e ampliando o contexto educativo.

2 A geração conectada

O termo “Geração Net” veio do inglês “Net Generation”, trazido por Tapscot em 1999. Prenski (2001) caracteriza os nativos digitais como os nascidos na era digital e os imigrantes digitais, como os que vêm de gerações anteriores.

Hoje, desde a educação infantil até a universidade, os alunos são nativos digitais e os professores, na sua maioria, imigrantes digitais. Portanto, é preciso considerar as competências, trazidas pela geração net, e inseri-las no processo de ensinar e de aprender.

O mundo virtual está presente no dia a dia dos alunos, enquanto os professores estão mais familiarizados com as tecnologias analógicas. É necessário, portanto, que os docentes se transformem, para se aproximarem e falarem a mesma linguagem da geração conectada.

Para Prenski (2001), os jovens que cresceram no mundo digital, ou seja, os da geração net, realizam várias atividades ao mesmo tempo, e são capazes de interagir rapidamente. Além disto, há o fenômeno da segunda tela, em que eles são capazes de utilizar várias telas ao mesmo tempo, como computador, celular, tablet, etc.

O perfil das crianças e dos adolescentes pode ser denominado de multitarefa. Para Carvalho e Ivanof (2010), os multitarefas são aqueles capazes de fazer várias coisas simultaneamente, como ouvir o que o professor diz, falar ao celular, interagir nas redes sociais, etc. Eles possuem domínio tecnológico e são rápidos e ágeis ao lidar com as ferramentas digitais.

A geração conectada, composta pelos nativos digitais, está nos mais variados espaços educativos. A expertise, trazida pelas crianças e pelos jovens, no uso de TIC e de dispositivos móveis, exige uma reflexão acurada sobre o uso da tecnologia e das mídias nas práticas pedagógicas. Portanto, é preciso repensar a utilização de recursos não só como auxiliares dos professores, mas com a participação efetiva dos alunos.

As novas tecnologias da informação e da comunicação, TIC, bem como a democratização dos dispositivos móveis, câmeras digitais, smartphones e tablets, trouxeram contribuições que oportunizam o desenvolvimento de competências para novas aprendizagens.

Os alunos são mais qualificados do que os professores para o uso de tecnologias. Portanto, o professor precisa capacitar-se para poder trabalhar com eles, apropriar-se das tecnologias para utilizá-las como recursos didáticos.

É importante, também, assimilar as tecnologias como meios auxiliares no contexto da sala de aula. Elas podem ser importantes ferramentas para atrair a atenção dos alunos tão acostumados a viver com elas no seu cotidiano.

A geração conectada e os alunos multitarefas propõem um repensar sobre as atividades docentes em que as TIC e os dispositivos móveis passam a ocupar novos espaços no contexto escolar.

3 Design de um cenário de aprendizagem com TIC e com tecnologias móveis

Para a criação de um design de um cenário de aprendizagem com TIC e com tecnologias móveis, é preciso considerar dois aspectos: uma proposição metodológica em que o professor utiliza os recursos para dinamizar a sua aula e a coprodução de material instrucional entre professores e alunos.

3. 1 Recursos educativos digitais do professor

Nas estratégias do processo de ensino e aprendizagem, os recursos audiovisuais sempre foram utilizados como auxiliares dos professores com o objetivo de tornarem as informações e os novos saberes mais fáceis de serem compreendidos e/ou assimilados pelos alunos.

Na sala de aula tradicional com quadro, negro ou verde, e giz, destacavam-se os cartazes, as ilustrações, os murais, a retroprojeção e a projeção de slides.

Com a evolução das mídias, o jornal, o rádio, a TV, o professor ganhou novos aliados. Passou-se a trabalhar com a informação e o entretenimento, principalmente, através da TV e do vídeo. As salas de vídeo tiveram seu período áureo no ambiente escolar.

Com a chegada do computador e da Internet, surgiu a necessidade de capacitar os professores para a integração dos novos recursos na sala de aula, enfatizando o seu uso a favor do ensino com o objetivo de enriquecer o acesso à informação e aos novos saberes.

Desta forma, eles passaram a utilizar recursos educativos digitais e novos espaços surgiram com a lousa digital e com tecnologias da informação e da comunicação. Laboratórios de informática foram instalados nas escolas.

A capacitação dos professores enfatizou a apresentação de conteúdos com o uso dos computadores, enriquecendo a preparação de aulas com power point, ilustrado e dinamizado com prezi, slideshow e slideshare.

Novas ferramentas foram disponibilizadas, tais como google docs, cmatools, wordle. Imagens, infográficos, animações, vídeos explicativos, visitas virtuais, simulações, pesquisas na Internet passaram a fazer parte do cotidiano escolar.

Os trabalhos em grupo, além das organizações grupais presenciais, ganharam as comunidades virtuais, os fóruns de discussão, os chats, as videoconferências, as webconferências,

o skipe, o WhatsApp, o Snapchat, etc. As redes sociais, como Facebook e Instagram tornaram-se aliadas para a formação de grupos de discussão.

Com a Educação a Distância, EAD, novas plataformas disponibilizaram recursos, tais como videoaulas, audiocasts, videocasts, além de fotos, textos, infográficos, etc.

Os professores passaram a ter um vasto leque de material audiovisual digital pronto para enriquecer as suas aulas e mesmo para prepará-las com a facilidade das ferramentas do computador e da Internet. Notebooks, smartphones e tablets substituíram cadernos de anotações e diários de classe.

3. 2 Cocriação e coprodução com os alunos

A escola do século XXI vem com desafios, inerentes a este novo mundo tecnológico, em que as tecnologias da informação e da comunicação, os computadores, os tablets, os smartphones fazem parte da vida dos alunos, que com eles já nasceram e que sem eles não sabem viver.

Pesquisas recentes têm aproximado a cocriação com a sala de aula. Os pesquisadores Branbilla e Damacena (2012) trazem o conceito de cocriação, buscando a interatividade, a participação, a reciprocidade e a troca social no processo de aprendizagem cocriada entre professores e alunos.

Os conceitos de cocriação e de coprodução, trazendo as competências e as habilidades da geração conectada no uso de TIC e de dispositivos móveis, numa nova proposição metodológica, enfatizam a participação dos alunos, colocando-os os como protagonistas de sua aprendizagem.

Os smartphones, os tablets, as câmeras digitais, os notebooks passaram a fazer parte do contexto educativo. Delineia-se, então, um novo cenário de aprendizagem com uma atuação significativa das crianças e dos jovens com a utilização de novas tecnologias.

A familiaridade das crianças com o uso do tablet oportuniza o repensar a aprendizagem na ponta dos dedos. As habilidades dos jovens com a produção de vídeos, de aplicativos, de games revê a sua utilização no espaço escolar.

O processo de captação, antes feito com câmeras pesadas e profissionais e exercido pelos especialistas, hoje, ganha novas formas com os smartphones e com as câmeras digitais. Os nascidos na era virtual tornaram-se fotógrafos, principalmente de selfies, videomakers, youtubers, booktubers, blogueiros e idealizadores de sites.

Trazer as competências dos nativos digitais para os processos pedagógicos permite uma cocriação e uma metodologia participativa. As coproduções ganham espaços de armaze-

namento em arquivos digitais, como audiocasts e videocasts, disponibilizados em blogs e sites, podendo ser consultadas em qualquer tempo e lugar que tenha uma rede wifi.

As mediações ganham novos aliados nas redes sociais como facebook, twiter, instagram, youtube. A criação de blogs, principalmente os de uso gratuito, pode trazer benefícios para a aprendizagem, oportunizando aprender mais e melhor com as tecnologias digitais.

Atividades ocorrem nos mais variados lugares como em museus, laboratórios, bibliotecas e possíveis salas de aula. As tecnologias podem levar os alunos a estes contextos ou trazê-los à escola através de aplicações online, interativamente em tempo real.

Os smartphones, ferramentas móveis, cada vez mais baratos e mais potentes, passaram a fazer parte da rotina das crianças e dos jovens. Mesmo nas classes sociais menos favorecidas, este fenômeno é visível.

Com a mobilidade dos equipamentos, agrega-se o conceito de laboratório móvel. Qualquer sala de aula, o pátio, a rua pode ser um laboratório com a instalação de uma rede Wi-Fi, os aparelhos dos alunos e as suas habilidades para trabalharem com TIC.

As novas tecnologias da informação e da comunicação, TIC, bem como a democratização dos dispositivos móveis, câmeras digitais, smartphones e tablets, trouxeram contribuições que oportunizam o desenvolvimento de competências para novas aprendizagens.

Aliando os dispositivos móveis, smartphones, tablets e câmeras digitais à expertise dos alunos, no tocante ao domínio da tecnologia, uma nova proposição metodológica poderá propor a criação de material didático, de conteúdos multimídia, com a coprodução dos alunos.

4 Considerações finais

A evolução das mídias, as TIC e a chegada dos dispositivos móveis modificaram a sociedade e as práticas pedagógicas escolares, exigindo um repensar na formação dos professores para o uso adequado dos recursos educativos digitais.

Há que se considerar as competências da geração conectada, dos multitarefas, dos nativos digitais, com as suas expertises, para proporcionar uma nova metodologia com a efetiva cocriação e coprodução dos alunos, tornando-os, cada vez mais ativos, protagonistas da sua aprendizagem.

É preciso diminuir a distância entre a escola e os recursos educativos digitais, pois vive-se num outro tempo. Trabalha-se com uma geração conectada, com outros sujeitos, com inúmeras possibilidades de conexão digital, numa ânsia de estar online o tempo todo.

As tecnologias devem ser usadas a favor do processo de ensino-aprendizagem como ferramentas e/ou recursos a favor da educação, sem deixar de ter em mente que são os professores e os alunos que fazem a diferença no processo.

Referências bibliográficas

BRAMBILLA, Flávio Régio; DAMACENA, Cláudio. *Cocriação de Valor no Ensino Superior Privado: uma análise etnometodológica com alunos de administração de uma universidade do sul do país*. Administração, ensino e pesquisa. Rio de Janeiro, v. 13, nº3, p.455-490. JUL, AGO, SET, 2012.

CARRAVETTA, L. As tecnologias da informação e da comunicação no ensino de PLE. In: GONÇALVES, Luis. (Org.). *Ferramentas de Ensino de Português como Língua Estrangeira*. New Jersey: Boavista Press, 2015. p. 311-331.

CARVALHO, Paulo Araújo Câmara de; IVANOFF, Gregorio Bittar. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PRENSKI, M. *Digital natives, digital immigrants*, 2014. Disponível em www.educause.edu/ir/library/powerpoint/SAC504.pps (Consultado em 5/4/2014).

TAPSCOTT, Don. *Grow Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. HC: Mcgraw-Hill, 2008.

A AUTORA

LUIZA CARRAVETTA - Jornalista. Professora universitária na área de TV. Produtora de vídeos educativos. Pós-Doutora em Televisão pela UCLA/USA.

Protagonismos, reciclagem e novas sensibilizações em oficinas internacionais de arte tecnológica

PAULO C. S. TELES
MOUSUMI DE

INTRODUÇÃO

A relação visceral que hoje em dia costuma se estabelecer entre a arte, a ciência e a tecnologia nos propicia oportunidades de exploração de inusitadas relações entre indivíduos e estruturas artificiais de expressão. Assim como ocorre com todas as outras áreas do conhecimento humano, a dinâmica evolutiva desta simbiose nos leva a repensar bases processuais nos campos da arte tecnológica e dos meios emergentes.

Alinhados a perspectivas que levam em consideração a fluidez da constante transformação material e comportamental (JENSEN, 2001) causada pela resultante das ações-reações informacionais entre a obra, o executor e o apreciador (GIANETTI, 2006), procuramos desenvolver e aplicar oficinas de formação e inclusão nos campos artísticos, tecnológicos e midiáticos, a princípio em escolas de ensinos fundamentais e intermediários.

Sete "árvores" foram realizadas e construídas em seis diferentes países, entre março de 2012 e julho de 2016. As oficinas ocorreram em escolas do Brasil (Campinas e Chapada dos Guimarães), Portugal (Guimarães), Alemanha (Khel), Grécia (Tessalônica), Nova Zelândia (Auckland) e Nigéria (Osogbo). Em cada local onde foram realizadas, o resultado final provocou releituras distintas e ações espontâneas únicas, no âmbito das interações humano-máquina, a partir seus diversos contextos culturais, arte-educativos, motores e afetivos.

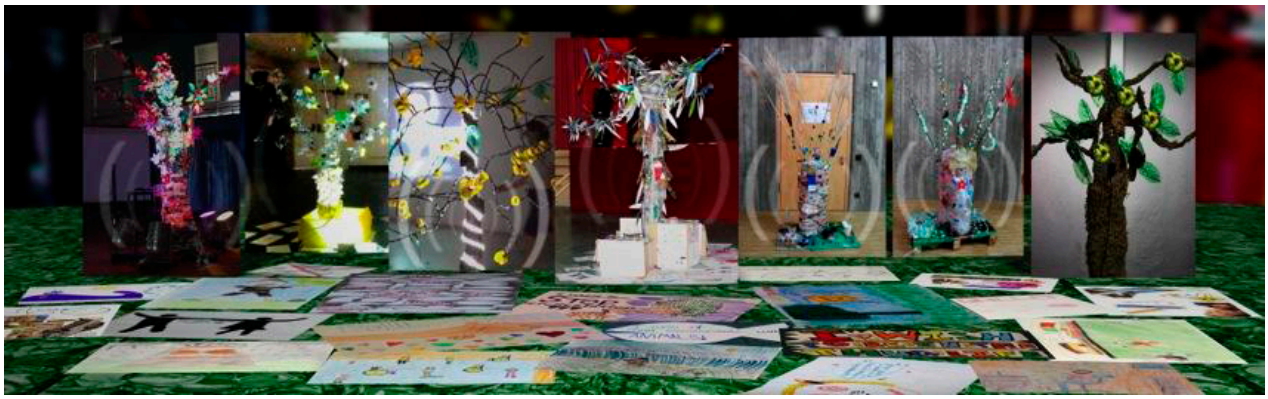


Fig. 1 "Árvores dos Desejos" construídas nas cinco primeiras oficinas.

Pautado por uma ações multiculturais experimentadas ao longo de cinco anos de realização e atuação, este conjunto de oficinas-instalações só pode ser compreendido em sua essência processual se levarmos em conta:

a) O processo desencadeado desde o início dos trabalhos pedagógicos até a concretização final das obras, marcadas por suas exibições interativas;

b) A abrangência interdisciplinar alcançada nos campos das artes, da comunicação e das ciências sociais.

Figs. 02 e 03: "Árvore" construída em Osogbo (Nigéria) e alunos da "Tulla Realschulen em Kehl (Alemanha)

Para tanto, além do conceito do projeto e do relato das ações, produções, realizações e impactos, trazemos à luz alguns elementos e ocorrências de natureza estética, mediática e educomunicativa, que ajudaram a fundamentar a realização e a compreensão de todas as ocorrências e ressignificações em cada diferente contexto.

1. A "ÁRVORE DOS DESEJOS": ORIGEM FOLCLÓRICA E RELEITURA MULTIPLATAFORMA POR UMA ÉTICA ECOLÓGICA

Fig 4: Árvore dos desejos japonesa (esq.) e indiana (dir.)

Um dos mais populares ícones folclórico da cultura japonesa, a "árvore dos desejos" teria o poder de realizar os desejos das pessoas que nela penduram pequenos bilhetes em seus galhos. Também na mitologia hindu costuma-se cultuar a *Kalpavriksha*, uma árvore com poderes espirituais de saciar as carências humanas.

A proposta de se externar desejos através da expressão artística remonta ela própria em seus primórdios paleolíticos (BECKETT, 2002) Deste modo, a expressão multimídia proposta viria de encontro a uma adequação do mito de forma "multi-interface" por conta da disponibilidade de dispositivos de convergentes e distintas plataformas de comunicação e expressão.

O processo de reciclagem que compõe a construção da árvore, propõe um complemento paradoxal à leitura folclórica original. Estas atividades de reciclagem artística, a partir de objetos usados e consumidos, nos propõe uma reflexão semiótica pela qual tais elementos representariam nada mais do que a comprovação inconteste de que inúmeros desejos, pelo uso e consumo dos mesmos, foram efetivamente "realizados".

Tal reflexão, uma vez levada a cabo no dia a dia, teria considerável potencial no refreamento de certas compulsões consumistas, além de um constatado estímulo à criatividade artística cotidiana, o que vai ao encontro da preocupação de alguns estudiosos que encaram o ensino da arte como meio de promover as habilidades cognitivas, sociais, emocionais (BRANSFORD, 1999), além da capacidade de reflexão acerca tanto da auto-eficácia quando o desenvolvimento de um pensamento mais crítico (CATTERRAL, 2002).

2. CONCEPÇÃO INCLUSIVA, ESTRUTURA METODOLÓGICA MULTIDISCIPLINAR E COLABORATIVA

Os grandes centros e órgãos voltados à educação global, consideram a "alfabetização" mediática e informal, como algo capaz de aprimorar

> "...a capacidade das pessoas de usufruírem de seus direitos humanos fundamentais, em especial os expressos no Art. 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual "todo o ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteira." (UNESCO, 2013)

A escola deve apresentar-se, neste caso, enquanto instituição catalizadora e difusora de processos emergentes de comunicação e expressão. Daí o poder desde projeto em promover o acesso a novos meios de comunicação, integrando oportunidades de educação de artes visuais para crianças de arte nas escolas ou seja, dentro da escola, em vez de fora para o contexto escolar.

Um aspecto importante é não só proporcionar novas experiências de arte por tecnologias de comunicação para os alunos mas, principalmente, envolver e educar os professores de artes visuais com as novas práticas de arte-mídia, uma vez que seus currículos clássicos de suas formações ainda dispõem apenas de práticas artísticas tradicionais. Daí esta integração pedagógica "ecossistêmica" (SOARES, 2003) destas práticas com aquelas de aspectos ainda pouco comuns.

A produção da instalação se dá a partir da construção de uma árvore pelos participantes com sucata e outros objetos reciclados selecionados. Materiais, objetos e pacotes usados são coletados para serem reciclados e, com eles, uma escultura de uma "árvore" é construída. A partir daí, um conjunto de desejos é expresso por meio de escritas e desenhos por todos os alunos participantes. Entre dezesseis e vinte alunos de cada escola são selecionados para gravar em vídeo seus desejos em forma de entrevista e entre dez e doze desenhos serão selecionados e animados em computador.

Na montagem da instalação, os cartazes são dispostos ao redor da árvore e/ou do ambiente. Sensores de aproximação são apensados no corpo na árvore construída e, durante a exibição, as pessoas que se aproximarem da instalação, em movimento linear e lento em direção aos mesmos, vão acionar e conhecer todos os protagonistas e seus desejos falados e animado, bem como uma trilha sonora na qual cada instrumento é acionado a partir da proximidade com determinado sensor.

As oficinas, inicialmente constituídas das etapas na tabela abaixo, sofreram em cada lugar ligeiras variações, conforme as condições (espaço, tempo e pessoal) de cada local. O período estipulado para a realização de uma oficina, incluindo o período de exibição, também variou de acordo com a disponibilidade diária dos envolvidos, bem como dos locais de realização. Entretanto, todas elas ocorreram seguindo a proposta original.

ETAPAS	AÇÕES
Etapa 01	Coleta dos materiais reciclados “objetos outrora desejados”
Etapa 02	Construção da arvore a partir dos materiais coletados
Etapa 03	Escrita e desenhos dos desejos dos participantes
Etapa 04	Entrevistas e set de gravação com os participantes
Etapa 05	Digitalização dos desenhos selecionados pelo diretor para animação
Etapa 06	Edição das entrevistas e ordenação das vozes e fotos

ETAPAS	AÇÕES
Etapa 07	Animação dos desenhos selecionados e seleção de outros desenhos digitalizados para aparição interativa na projeção
Etapa 08	Ordenação das aparições e mapeamento do espaço para interação
Etapa 09	Colocação dos sensores de movimento na árvore e finalizar com movimentos de corpo (aproximação e afastamento)
Etapa 10	EXIBIÇÃO DA INSTALAÇÃO acompanhado de reflexão e debate com os alunos e todos participantes e convidados

3. SENSIBILIZAÇÕES, LEGADOS, IMPACTOS PEDAGÓGICOS E SOCIO-CULTURAIS OCORRIDOS

Em publicação voltada ao estudo da arte-educação multi-cultural, Jagodzinski (1999) expressa uma série de preocupações acerca da hegemonização ocidental da cultura e uma série de práticas arte-educativas, que, de uma forma ou de outra contribuem para a hegemonização de um conjunto de fundamentos culturais que promovam uma cultura “branca” e “ocidental”.

Sua crítica pode ser observada, evidenciada e, de certo modo, ratificada – ainda que de diferentes maneiras e em diferentes graus – a medida que as oficinas e exposições se realizaram. O exercício multimídia das crianças em externarem seus desejos de forma espontânea, propiciou também que se exteriorizasse tanto as particularidades de seus momentâneos contextos locais (família, profissão, cidade/comunidade), quanto eventos e objetos culturais amplamente globalizados (esportes, mídia, riqueza, bens materiais).

A troca de experiências entre pessoas de diferentes culturas acaba, de uma forma ou outra por provocar influências mútuas, Por isso, durante a realização das oficinas o diálogo e a horizontalidade das decisões entre os envolvidos em todas as atividades foram amplamente estimulados e aplicados.

Figs. 5 e 6: Professores participantes das oficinas em Osogbo (Nigéria) e Guimarães (Portugal)

Até o início deste projeto de oficinas, nossas observações focavam-se prioritariamente nas ações interativas dos corpos da audiência das exposições e na integração entre *"high tech"* e *"low tech".* Nossa busca inicial era de investigar sob enfoques sistêmicos (olhar ontológico e "relacional" entre produção, protagonismos e impactos culturais-cognitivos em diferentes conjunturas), de modo analítico e/ou participativo, um amplo conjunto de processos artísticos interativos a partir de distintos papéis de seus entes envolvidos – tais como ação, reação, contemplação, interação, construção, colaboração, e integração, dentre outros – que possam evidenciar e distinguir a natureza de seus protagonismos.

Entretanto, através do acúmulo de observações empíricas das ações relatadas que realizamos ao longo destas ações, pudemos detectar claramente efeitos de natureza intelectual e afetiva, manifestados por meio desta "desfronteira" entre a "arte interativa" e a "arte participativa", isto é, no caso destas instalações, para a imensa maioria de participantes não se tratava tão e somente de "fomentar a completude da obra" (GIANETTI, 2006; PAUL, 2003) mas sim, de fazer parte da mesma ativamente desde a construção inicial da estrutura e do conteúdo para, por fim, interagir com uma obra em curso com a qual a identificação deste tipo de participante para com ela torna-se, de fato, "plena".

Tal "plenitude" pode ser identificada sob diferentes maneiras de lugar para lugar. No campo interativo, por exemplo, a primeira "releitura processual" dos alunos de Campinas que batiam na parede com as imagens dos colegas a medida em que elas apareciam só foi possível em função desta identificação, a ponto de um dos alunos vir a reclamar que não achava sua imagem dentre as outras uma vez que havia participado da entrevista (a mesma foi encontrada em seguida). Dessa forma, a "subversão" momentânea do propósito inicial, ao mesmo tempo que produziu um diferente olhar sobre o processo artístico em curso, por outro lado foi uma das experiências que mais enfatizou o aspecto endo-estético contido na instalação.

Podemos afirmar que, guardados os objetivos e proporções, semelhante fator foi observado ainda na Escola SESI, de Campinas, após o retorno de Portugal. O fanatismo repentino que tomou de assalto as alunas que se encantaram pela imagem de um dos colegas portugueses as fizeram compreender a natureza da ocupação do espaço sensorizado para, da melhor forma possível manter na tela a imagem do ”ídolo”.

Na escola neozelandesa, por sua vez, a exteriorização dos desejos de praticamente todos os alunos daquela escola trouxe a luz uma série de situações ali expostas e provocou emoções variadas, desde as mais engraçadas até as mais comoventes, o que, de acordo com relato posterior da arte-educadora Ros Craw, fomentou por um tempo um maior respeito mútuo entre os alunos, o que provocou naquele período subsequente uma surpreendente queda na prática de *bullying* entre eles.

Na esfera participativa a produção espontânea dos desejos nos levou a um outro patamar de compreensão no campo psicopedagógico ao obtermos um olhar sincero acerca de centenas de conjunturas individuais que acabam por externar carências e situações indesejáveis para a maioria das pessoas. Tais desejos, desenhados, expressos em cartazes e “folhas” de algumas das árvores, levaram alguns dos participantes da exposição a refletirem acerca de sua própria condição a partir de alguns dos desejos dos colegas.

Ainda neste caso, vários alunos daquela escola tomaram a iniciativa de escrever “feedbacks” de suas experiências. Dezenas de textos nos foram enviados, nos quais eles relatam suas vivências e opiniões sobretudo em relação ao processos participativos de reciclagem e à interatividade sensorial.

O processo de reciclagem e sobretudo, a filosofia que o embasava, de se “ater à quantidade de desejos realizados diariamente”, foi absorvido principalmente nas oficinas da Chapada dos Guimarães e de Osogbo. Na primeira a comunidade local compreendeu a importância de não se queimar o lixo enquanto que, na última, o arte-educador nigeriano Sunday Olarian, em suas atividades arte-educativas, passou a adotar o lema *“Make Art, Not Pollution”.* Assim, em todos os casos acima citados tivemos (e continuamos a ter) a oportunidade de vivenciar, pontuar, estudar, refletir e elencar distintas facetas de protagonismos pedagógicos,

artísticos e sociais, externados por meio destas oficinas. Tais atividades perpassam da Educomunicação à interação processual a partir de uma obra que ajudaram a produzir e realizar, seja na construção de instalação, seja nos conteúdos expostos e veiculados, ou ainda, por fim, no próprio acionamento dinâmico interativo que a ela requer para se concretizar. Com isso, pontuamos como este conjunto de ações permitiu e produzu trocas e acúmulos de conhecimentos para nós, muito importantes para a compreensão do estudo, da produção e do ensino da (e através da) Arte no âmbito de nossa contemporaneidade multi-interfacial.

BIBLIOGRAFIA

BECKET, W. (2002). **História da pintura**. São Paulo: Ed. Ática

BRANSFORD, J., Brown, A.L., & COCKING, R.R. (Eds.). (1999). **How people learn: Brain, mind, experience, and school** (Expanded Ed.). Washington, DC: National Academy Press

CATTERALL, J. S. (2002), **The arts and the transfer of learning**. In R. Deasy (Ed.), **Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development**, Washington, DC: AEP

GIANETTI, Claudia. (2006) **Estéticas digitais – sintopia da are, a ciência e a tecnologia**. Belo Horizonte: C/ Arte.

JAGODZINSKI, Jan. (1999) **Thinking through /diference/ in Art Education contexts: working the tree space and beyond**. in BOUGHTON, doug e MASON (Eds.), Rachel. **Beyond multicultural Art Education: international perspectives**. New York. Waxmann Publishing Co.

JENSEN, E. (2001). **Arts with the brain in mind. Association for Supervision and Curriculum Development**. Alexandria: VA

PAUL, Christiane. (2003) **Digital art**. New York: Taschen.

SOARES, Ismar. 2003, **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Ed. Salesiana.

TELES, Paulo. (2009) **Interfaces sensoriais sem toque. Poéticas sistêmicas e música interativa**. Tese de doutorado: PUC – SP.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramón; AKYEMPONG, Kwame; Chi-Kim Chaung. **Alfabetização midiática e informacional**. UNESCO: 2013

OS AUTORES

PAULO C. S. TELES - Instituto de Artes – Unicamp

MOUSUMI DE - University of Indiana

As Tecnologias de Informação e Comunicação como agentes do Currículo a partir do conceito *Smart Neighborhood Learning*

RAFAEL GUÉ MARTINI
BENTO DUARTE DA SILVA
ADEMILDE SILVEIRA SARTORI

Tecnologias e comunicação na sociedade

A importância do fortalecimento da relação entre a comunicação e a educação está na redação de leis, nas diretrizes públicas para o ensino, na perplexidade dos educadores e nas conclusões de pesquisas que afirmam que "a comunicação transformou-se em dimensão estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos, dos impactos materiais" (CITELLI, 2011, p. 62)[?]. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se popularizaram, dominaram o interesse da juventude e não param de se desenvolver, reinventando maneiras de interconexão e formação de redes. No entanto, segundo Silva (2002)[?], apesar da globalização comunicacional cada vez mais intensa, a escola se mantém praticamente inalterável: "um sistema fechado no espaço e no tempo ao exterior, à comunidade, afastado da realidade" (p.784). Esta dificuldade de mudanças na escola contrasta com o ritmo acelerado das transformações e, em certa medida, diminui a capacidade de integrar as novas tecnologias nos espaços de aprendizagem. Instituições educativas mais rígidas não comportam a flexibilidade necessária aos múltiplos usos das TIC. Pior ainda é a capacidade que temos de treinar os professores para o uso das tecnologias no aproveitamento dos potenciais que elas podem

ter em sala de aula. E isso é um problema crescente. Cada vez a tecnologia se desenvolve mais e cada vez mais as pessoas ficam para trás.

Por outro lado, Citelli (2011) indica a emergência de novos paradigmas sociotécnicos, onde a presença dos nativos digitais podem suscitar novas formas de sociabilidade. Formas que poderão, quem sabe, integrar melhor a agência da escola, da família, das mídias, entre outras, em um ecossistema de comunicação voltado à fortalecer a cidadania dos indivíduos. Para os pensadores mais otimistas, este ecossistema comunicativo poderia se tornar uma grande comunidade de aprendizagem, ocupada em tratar de temas e problemas expostos em seu interior. Este horizonte utópico se relaciona com a ideia de construção da cidade educativa, cuja estratégia inclui a abertura da escola à comunidade e foi apresentada em relatórios editados na década de 70 pela UNESCO e Fundação Europeia da Cultura (SILVA, 2002).

Se configura assim uma tensão entre a escola fechada, resistente à mudança, e a necessidade de repensar a escola como um espaço aberto à sociedade educativa. Necessidade reforçada pelo conceito de escola paralela, que evidencia a existência de outros espaços que podem ser chamados de "escola", além daquele ocupado pela educação formal. Um fenômeno evidenciado pela profusão dos meios de comunicação de massa que, junto com a família e outros espaços de educação não-formal ou informal, já em 1971, forneciam até 80% da informação que chegava aos alunos, segundo a UNESCO (Ibid.). Hoje, com a internet, este percentual é ainda mais elevado.

Esta realidade nos indica que não basta qualificar a escola, é preciso qualificar também o ecossistema comunicativo aonde ela e seus alunos estão inseridos. Com uma comunicação mais dialógica, pautada por temas locais, permeando as relações da comunidade escolar, é possível educar para o aperfeiçoamento intelectual, psicológico e social de forma mais significativa. Do contrário, se tivermos informações contraditórias circulando em nosso ecossistema comunicativo, a mais apelativa pode prevalecer, em detrimento da mais ética.

Consideramos também a importância das TIC numa perspectiva sociocomunicacional na qual

> A comunicação é a prática de constituição social par excellence que os seres humanos (e talvez alguns animais inteligentes) cultivam de forma permanente a fim de expressarem-se a si mesmos – e para si mesmos – em relação a seus ambientes físicos, sociais e simbólicos. (VIZER; CARVALHO, 2009, p. 151).[1]

1 Tradução livre do texto original em espanhol.

Esta perspectiva indica que é na comunicação e pela comunicação que os seres humanos constroem sua realidade. O fato é que a comunicação é uma dimensão ontológica na constituição social, principalmente se pensarmos na origem etimológica da palavra. Comunicação é uma palavra que tem sua raiz latina no termo *communis*, que é a mesma raiz da palavra comunidade e que tem o sentido de colocar algo em comum com o outro ou com o grupo - o sentido mesmo da alteridade. Ou seja, é com o outro, é nesta relação comunicativa estabelecida em diálogo que criamos a nossa realidade e inventamos a nós mesmos. Ao nos comunicarmos vemos o real sentido daquilo que pensamos e nosso pensamento transforma a realidade. Pois da mesma forma que é possível dizer que somos fisicamente aquilo que comemos, somos intelectual, psicológica e socialmente aquilo que vemos, escutamos, pensamos, falamos, acreditamos e comunicamos ao mundo e com o mundo. Assim, tanto melhor será o mundo quanto mais construtiva for a comunicação que nos rodeia.

Mas não é isso que acontece na realidade. Os meios de massa não respeitam as prerrogativas éticas que implicam a concessão dos canais e transformam o espaço de utilidade pública da comunicação em balcão de comércio, e de promoção de interesses particulares. Sendo uma das escolas paralelas mais significativas, a TV exerce muita influência ao agenciar as temáticas de seus patrocinadores da forma que estes julgam mais adequada aos seus negócios, e não ao interesse público. Esta e outras agências comunicacionais comerciais, tratam de ensinar os comportamentos ligados ao consumo e não ao exercício da cidadania. A escola, que deveria se ocupar da formação cidadã, acaba concentrando muito de seus esforços em desconstruir uma série de pré-conceitos que vem arraigados na (sub) cultura dos meios de massa.

Colocados estes desafios, numa perspectiva sociocomunicativa, podemos refletir sobre como fazer com que a escola imutável, inalterável, transforme-se neste espaço educativo aberto à comunidade, ao ponto de chegarmos à cidade educativa proposta pela UNESCO.

A caminho da cidade educativa

Recentemente, o conceito de cidade educativa voltou à tona com a proposta das cidades inteligentes (*smart cities*), cidades inteligentes aprendentes (*smart cities learning*) e bairros inteligentes aprendentes (*smart neighborhood learning*). O desenvolvimento dos bairros inteligentes, como forma de fortalecer as redes locais, seria um caminho para se chegar às cidades inteligentes.

A ideia de bairros inteligentes aprendentes parte da disponibilização de uma plataforma de TIC nos bairros, com ferramentas cujo objetivo é incentivar as pessoas, instituições e governos a se organizarem em comunidades de aprendizagem espontâneas, onde atuariam em conjunto na proposta de soluções inovadoras para problemas de sua localidade (PETERSEN; CONCILIO; OLIVEIRA, 2015).

A partir da análise da experiência do projeto *MyNeighbourhood*, centrado em bairros de quatro municípios europeus, Petersen (et al. 2015) relata ótimos resultados em termos de processos de aprendizagem em diferentes níveis. No nível individual, os cidadãos envolvidos aprenderam que tem voz ativa e a possibilidade de promover a inovação, a partir da compreensão de seu papel na vizinhança e em seus grupos. Enquanto grupos, a partir de ferramentas oferecidas pela plataforma do projeto, verificou-se um estreitamento das relações entre associações, organizações, empresas e cidadãos, principalmente no aprendizado uns sobre os outros, sobre o próprio bairro e como melhorá-lo. No nível institucional, o projeto aumentou a visibilidade da administração púbica e a aproximação da mesma dos seus cidadãos, além de fortalecer instituições que tiveram pessoas de seu quadro indicadas como atores locais-chave (chamados também de campeões locais). Embora seja considerado um ecossistema complexo de aprendizagem, segundo a análise, os indivíduos, grupos e instituições dos bairros envolvidos aprenderam com a experiência coletiva.

No relato desta experiência podemos encontrar uma pista de como abrir as escolas à comunidade, para promover a cidade educativa sugerida pela UNESCO. Se, dentro deste conceito de *smart neighborhood learning*, tivéssemos a escola como o centro de referência do bairro, administrando as comunidades de aprendizagem, poderíamos ter um grande ganho na integração local. Esta integração constituiria um novo paradigma sociotécnico, amparado pela plataforma tecnológica, mas com foco no desenvolvimento das pessoas, por meio do fortalecimento das relações interpessoais e interinstitucionais.

Se expandirmos a abrangência da escola, enquanto centro emanador de cidadania, poderíamos considerar que todos os cidadãos de sua comunidade são potenciais alvos de seus princípios educativos. Uma visão reforçada pela necessidade de educação continuada, ou educação para toda a vida. E que preparo melhor para o exercício da cidadania um aluno/cidadão poderia ter do que o incentivo à sua participação ativa no bairro onde vive e estuda? Há, portanto, uma convergência de interesses entre a escola aberta e o conceito de *smart neighborhood learning*. Silva (2002) afirma que as TIC e a facilidade na criação de redes abrem possibilidades de renovação da escola “como uma *comunidade de aprendiza-*

gem aberta à comunidade global (p. 785)". O autor destaca que na origem do conceito de comunidades de aprendizagem, anterior ao surgimento da internet, seus autores

> adoptam em comum os princípios da aprendizagem construtivista e da utilização de metodologias activas, centradas na realização de projectos, na resolução de problemas e na aprendizagem cooperativa. (SILVA, 2002, p. 785)

Ou seja, a perspectiva de ensino por meio de comunidades de aprendizagem sugere a adoção de uma pedagogia com foco na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que valoriza as atividades coletivas e a execução de projetos. Uma aprendizagem orientada por problemas reais de vida, que permita trazer para o contexto da escola as necessidades e expectativas que o estudante tem e não apenas os conteúdos previstos no currículo. E é neste ponto que, dentro deste novo paradigma educacional, poderíamos incluir as TIC, não apenas como uma plataforma de aprendizagem, mas como agentes de propagação de um currículo mais vivo, orientado à qualificação do ecossistema comunicativo da escola/bairro.

Neste contexto de parceria sociedade-escola-bairro os alunos/cidadãos, com o apoio e acompanhamento dos professores, a colaboração de voluntários, participação de amigos e familiares, transformariam seus projetos de aprendizagem em produtos, a serem divulgados em sua comunidade. Estes produtos, desenvolvidos em diversas linguagens, constituiriam parte da programação de canais virtuais de TV, de rádio, de bibliotecas virtuais, e demais canais digitais criados a partir da disponibilidade das TIC. Uma estrutura educativa de produção e propagação de redes e conteúdos.

Estes canais de comunicação local seriam constituídos pela escola em conjunto com a comunidade e gerenciados de forma participativa. O incentivo à produção local e continuada de produtos comunicativos, num exercício constante de linguagem, possibilitaria, como consequência, o domínio da técnica. O convívio dos professores com os nativos digitais, na execução de projetos envolvendo o uso da tecnologia, promoveria a formação bilateral: uns se alfabetizando tecnologicamente e outros ética e epistemologicamente. A partir da publicação dos materiais, a avaliação dos alunos/grupos poderia ser coletiva, envolvendo o professor, outros alunos e a própria comunidade. A comunidade seria incentivada pelos alunos/realizadores a publicarem suas avaliações na forma de comentários postados nos respectivos canais de comunicação, apoiados pelos recursos da internet 4.0 (internet ubíqua).

Para além das possibilidades virtuais, poderiam ser encenadas peças de teatro, editados e distribuídos fanzines, colados cartazes, publicados jornais murais. Todas as tecnologias disponíveis poderiam ser evocadas pelos alunos/cidadãos em suas comunidades de aprendizagem. Tudo funcionando a partir de projetos de aula integrados à comunidade, que teriam como resultado, por exemplo, um e-book virtual e/ou impresso sobre a história local disponível na biblioteca da escola; um programa de rádio ou o show ao vivo de uma banda local; um blog ou um fanzine; uma campanha de comunicação educativa sobre gravidez na adolescência; uma campanha sobre segurança alimentar incluindo um audiovisual sobre o cultivo de hortas comunitárias; uma parceria com o centro de saúde local para a conscientização da comunidade sobre as doenças locais mais frequentes. Estes exemplos, entre outros produtos culturais, complementariam dinâmicas de comunicação e participação apropriadas aos tempos da cibercultura, seja no bairro seja no ciberespaço.

O currículo seria esta grande rede multimídia de processos de comunicação onde, ao formatar suas conclusões, cada aluno (ou grupo de alunos) consolidaria suas aprendizagens e, simultaneamente, teria sua voz propagada em toda a comunidade. Um exercício de cidadania que recolocaria a escola no centro da sociedade como promotora de conhecimento e mudanças.

Agir local, pensar global

O educomunicador seria uma peça fundamental neste novo paradigma sociotécnico e atuaria como o gestor do ecossistema de comunicação da escola/bairro. Seria promotor de parcerias, incentivador do diálogo, facilitador dos processos de produção capitaneados por alunos, professores e comunidade. A partir da escola, este profissional atuaria como um agente comunitário de comunicação (MARTINI, 2006). Em uma alusão à função dos agentes públicos de saúde física, o educomunicador zelaria pela saúde do ecossistema comunicacional da localidade, incentivando as relações intersubjetivas e os jogos coenunciativos (CITELLI, 2011), dentro dos parâmetros éticos da comunicação social.

O educomunicador também estaria atento aos vínculos possíveis entre o global e o local. A dinâmica formativa dominante seria da ação local (bairro) aliada ao pensamento global, numa perspectiva GLOCAL de integração do conhecimento. Poderia, por exemplo, vincular os projetos escolares de ABP aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela ONU. A escola, orientada pelos ODS, conectada com uma visão utópica mundial, poderia promover projetos para melhorar os indicadores de qualidade de vida em parceria com seu bairro, alinhando o desenvolvimento local à agenda mundial. A divulgação dos

projetos nos canais virtuais extrapolaria os limites físicos de atuação da escola, integrando novos colaboradores virtuais ao processo.

> No que concerne à educação, considera-se que esta nova configuração comunicacional permite expandir o território local da escola para os espaços desterritorializados do saber, possibilitando pensar a escola como uma verdadeira comunidade de aprendizagem (SILVA, 2002, p. 780).

A educomunicação forneceria o escopo teórico para promover a gestão desse ecossistema complexo de comunicação/aprendizagem formado pela escola, pelos familiares dos alunos, moradores do bairro, voluntários, instituições locais, organizações públicas. Neste ambiente comunicacional qualificado teríamos a formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade.

> Face a esta integração e mapeamento entre o global e o local, esta rede de tipo glocalizada constitui uma potencial plataforma para fazer emancipar progressivamente as comunidades, na medida em que através dela se podem desabrochar novas energias emancipatórias e realizar os princípios da autonomia, da participação, da colaboração e da solidariedade. (SILVA, 2002, p. 783).

Apontamentos finais

Tratamos aqui de refletir um pouco sobre o papel do educomunicador e as interfaces entre educação, comunicação e tecnologia numa nova proposta de currículo escolar, integrada ao conceito de *smart neighborhood learning*. Uma oportunidade de repensar a escola como um espaço mais aberto, conectada aos pensamentos globais, mas ancorada na sua realidade local.

Para nossa reflexão, utilizamos como ponto de partida os resultados apontados no projeto *MyNeighborhood*, experiência de sucesso empreendida em quadro bairros de cidades da Europa (PETERSEN, et al. 2015). Imaginamos que a replicação de projetos como este, mas mais integrados às escolas, teriam um potencial ainda maior de promover ótimos resultados em termos de processos de aprendizagem em diferentes níveis. Seja o estreitamento das relações entre as escolas, associações, organizações, empresas e cidadãos; no aperfeiçoamento institucional da escola e o acesso de sua comunidade à administração púbica; na aproximação da escola dos cidadãos de seu bairro; no aperfeiçoamento e formação

de lideranças estudantis locais. Enfim, pensamos que esta seria uma ótima estratégia de consolidação de um ecossistema complexo de comunicação e aprendizagem, capaz de unir indivíduos, grupos e instituições dos bairros em experiências coletivas rumo à cidade educativa.

Talvez tenhamos diante de nós uma proposta de inovação ou apenas velhas experiências revisitadas. Independente disso, nos parece boa a ideia de, além da reflexão, colocar em ação propostas curriculares que contemplem a perspectiva da Educação para a Comunicação e Literacia Informacional (*Midia Education and Information Literacy*), principalmente considerando as possibilidades de produção e difusão facilitadas pelas TIC.

Bibliografia

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. CASTILHO (Eds.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59 – 76.

MARTINI, R. G. Gestão Comunitária de Comunicação. **UNIRevista**, jul. 2006.

PETERSEN, S. A.; CONCILIO, G.; OLIVEIRA, M. Smart neighbourhood learning - the case of myneighbourhood. **Interaction Design and Architecture**(s), v. 27, n. 1, p. 66–78, 2015.

SILVA, B. **A Glocalização da Educação**: da escrita às comunidades de aprendizagem. p. 779–788, 2002.

VIZER, E. A.; CARVALHO, H. COMUNICACIÓN Y SOCIOANÁLISIS EN COMUNIDADES Y organizaciones sociales. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 11, n. 6, p. 148–157, 2009.

This article reports research developed within the PhD Program Technology Enhanced Learning and Societal Challenges, funded by Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT I. P. - Portugal, under contract # PD/00173/2014.

Empoderamento docente e discente no uso das mídias na educação: o caso do Projeto Gente

WAGNER DA SILVEIRA BEZERRA
ALEXANDRE FARBIARZ

Introdução

Do mundo entrecortado pelas relações com a mídia aflora um bios midiático (SODRÉ, 2001) no qual a percepção do real no mundo das coisas aproxima-se do virtual, da representação destas nos hábitos de vida. Nesse lugar, o consumo desenfreado das tecnologias da informação por crianças e adolescentes é crescente, inclusive nos ambientes de ensino-aprendizagem. É a partir da busca por um novo modelo de educação que aproxime a pedagogia tradicional da vida conectada presente na cotidianidade dos públicos infantil e juvenil, que têm surgido novos projetos contemplando o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em escolas brasileiras.

Por tratarem-se de mudanças substanciais, podemos inferir que a diáspora da pedagogia tradicional para a conectada atravessa, nesse momento, inúmeros ambientes de ensino-aprendizagem, impondo às comunidades escolares uma série de alternâncias de papéis que afetam de diferentes maneiras educadores e educandos, que buscam se adaptar às inexoráveis transformações.

De acordo com Rivoltella (*apud* DIDONÊ, 2007, p. 1), comparando o processo ocorrido na Itália com o do Brasil, verifica-se resistências significativas por parte de educadores e gestores, no que se refere à substituição das abordagens pedagógicas tradicionais pelas experiências conectadas, pois "[...] os professores não são formados para lidar com elas [...] na

maioria das experiências em curso há predominância do conhecimento técnico dos meios de comunicação, não o crítico".

O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, vêm desde 2006 se posicionando favoravelmente à inclusão da Educomunicação, ou *literacia mediatica*[1], nos parâmetros curriculares, dando centralidade à competência digital na formação dos cidadãos para uma sociedade do conhecimento inclusiva.

Embora não haja estudos conclusivos, no Brasil a inserção da Educomunicação na grade curricular ainda não atingiu um patamar que atenda à demanda imposta pela necessidade de ampliar a inclusão digital e a capacidade da leitura crítica da mídia. Para Ismar Soares (2011, p. 54), ampliar o espaço da Educomunicação na educação de crianças e adolescentes seria uma meta relevante a ser conquistada, pois "a leitura do mundo passa necessariamente pela leitura da comunicação".

Apenas o uso das TICs nas escolas não é suficiente para desenvolver uma pedagogia inclusiva, capaz de alterar modelos pedagógicos convencionais, pois, dependendo do modo como são empregadas, ficam circunscritas aos aspectos decorativos da paisagem educativa, como em uma pedagogia de "fogos de artifício" (FARBIARZ e FARBIARZ, 2008), aparentemente inovadora, mas que, na verdade, preserva o modelo pedagógico conservador (SERRES, 2012).

Neste artigo, serão apresentados aspectos da pedagogia conectada que vem sendo desenvolvida no âmbito do Projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias)[2], especialmente quanto ao problema da mediação do consumo de mídia em um ambiente educacional em que o uso das TICs tem centralidade. Para tanto, buscamos confrontar dialogicamente a polifonia discursiva dos atores responsáveis pelo processo adaptativo dessa comunidade escolar com recorte empírico nas entrevistas concedidas por professores-mentores do projeto.

Material e Métodos

A pesquisa foi desenvolvida valendo-se da pesquisa exploratória e da análise qualitativa, visando atender ao objetivo de buscar compreender o processo de adaptabilidade de

1 Conceito utilizado principalmente em Portugal, análogo à Mídia-Educação e à Educomunicação.

2 Pesquisa desenvolvida para a Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (2015), na qual se investigou o processo de adaptabilidade de alunos e professores ao ensino presencial conectado na Escola Municipal André Urani, Rocinha, Rio de Janeiro.

educandos e educadores frente à reconfiguração pedagógica que ocorre com a utilização das TICs no ambiente de ensino-aprendizagem do Projeto GENTE.

Além da revisão bibliográfica e documental, foi realizada uma pesquisa exploratória por meio de entrevistas em profundidade, entre os meses de novembro e dezembro de 2014, com idealizadores, gestores e professores-mentores do GENTE. Também foi realizada uma observação participativa, em função da necessidade da inserção do pesquisador no ambiente natural da ocorrência do caso estudado, a Escola André Urani. Neste sentido, optou-se pelo estudo de caso, utilizando uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, por se tratar de um universo pequeno em relação à dimensão da amostra pesquisada.

Considerando que as autorizações dos pais à participação de menores como sujeitos da pesquisa tiveram baixo retorno, optou-se por trabalhar somente com as entrevistas concedidas por professores-mentores. A amostra circunscreveu-se a dez dos dezesseis professores-mentores do projeto, entre generalistas e especialistas.

O caminho de investigação objetivou captar a percepção individual e subjetiva dos atores que compõem o universo escolar do projeto GENTE têm do processo adaptativo ao uso das TICs, levando-se em conta a análise do discurso destes sujeitos. Para tanto, optou-se pela análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), seguindo os parâmetros metodológicos desenvolvidos por Lefèvre e Lefèvre (2005), suportado pelo software "Qualiquantisoft".

O Discurso do Sujeito Coletivo baseia-se em um modelo analítico fundamentado em categorias que operam para uma análise sistemática a respeito das configurações sociais que exercem interferência sobre as formas de ação dos sujeitos (Ibid.). Assim, busca-se aferir dados quantitativos do discurso dos entrevistados simultaneamente à compreensão qualitativa deste mesmo discurso. De acordo com Lefèvre, *et al*. (2009) a proposta do DSC foi criada a partir dos pressupostos da teoria das representações sociais (JODELET, 1989), desta forma, o método,

> [...] elenca e articula uma série de operações sobre a matéria-prima de depoimentos coletados em pesquisas empíricas de opinião por meio de questões abertas, operações que redundam, ao final do processo, em depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais – cada um desses depoimentos coletivos veiculando uma determinada e distinta opinião ou posicionamento, sendo tais depoimentos redigidos na primeira pessoa do singular, com vistas a produzir, no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-

> -se, diretamente, como fato empírico, pela "boca" de um único sujeito de discurso (Ibid., p. 517).

Ao proceder a análise dos dados qualitativos obtidos à luz da teoria do DSC, buscou-se reproduzir um somatório de olhares, levando-se em conta variáveis isoladas, que embora partindo de diferentes atores, ao atuar diretamente na cotidianidade do sujeito-objeto observado, interagem entre si tornando-se assim determinantes para a investigação.

Resultados e Discussão

Nos dois anos em que funcionou como projeto piloto[3] – 2013 e 2014 –, a comunidade escolar do GENTE foi convocada a migrar do modelo pedagógico convencional – ancorado no sistema de ensino seriado, que utilizava avaliações por meio de provas escritas e ênfase no uso do livro didático – para o ensino conectado, contando com o suporte de plataformas pedagógicas online e com o uso corrente das TICs nos espaços de ensino-aprendizagem.

O histórico do Projeto GENTE revela um grande esforço coletivo dos professores-mentores na construção de uma nova prática pedagógica. Nem todos eram nativos digitais (PRENSKY, 2001), o que de imediato exigia um processo adaptação ao uso das tecnologias disponíveis. Segundo Wilson *et al*. (2013, p. 17), "[...] os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, e aprender de maneira autônoma [...]".

Outro elemento importante do projeto GENTE é o que convencionou-se chamar de "queda das paredes", que ocorreu a partir da criação de grandes ambientes multisseriados. São espaços nos quais quase tudo é colaborativo, desde os processos de ensino-aprendizagem aos materiais educacionais disponíveis, corroborando, assim, a tese de que ações e práticas não dependentes da presença da tecnologia podem configurar inovação no ambiente educacional.

Todavia, entanto as TICs aparecem como fator fundamental para a promoção da autonomia do aluno, diante do seu percurso de aprendizado, posicionando-o na centralidade dos processos pedagógicos, ficou claro, também, que o protagonismo do educando não resulta exclusivamente do aporte tecnológico, mas, particularmente, da aproximação colaborativa que o uso das TICs propicia entre educandos e professores-mentores.

Um exemplo emblemático desse espírito colaborativo foi a superação da impossibilidade de utilizar alguns aplicativos que ainda não estavam disponíveis na fase inicial do projeto,

3 De acordo com a SME/RJ (PREFEITURA DO RIO, S/D), pretende-se que o projeto GENTE seja multiplicado no todo ou em parte nas demais unidades escolares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

ainda que constassem como ferramentas obrigatórias no planejamento inicial. A Máquina de Testes, amplamente anunciada como destaque da plataforma adaptativa Educopédia[4], que possibilitaria a cada aluno projetar o seu itinerário formativo e, assim, dar os passos mais adequados na direção dos seus projetos de vida, sequer chegou a funcionar. Todavia, ao invés de se resignarem às dificuldades técnico-administrativas que impossibilitaram o acesso à plataforma, os professores-mentores usaram da criatividade e priorizaram as necessidades do aluno, garantindo o respeito às individualidades.

Outros problemas, como: o número limitado de computadores para toda a demanda; a manutenção precária dos equipamentos; os problemas com rede de WiFi; dentre outros, oportunizaram o desenvolvimento de um modelo pedagógico híbrido, que acabou por fomentar a união da pedagogia convencional à conectada, como solução intermediária encontrada pela comunidade escolar para superar tais adversidades.

Na mesma linha, a centralidade ocupada pela mediação feita pelos professores-mentores encontrou justificativa no caráter multisseriado do projeto, visto que alguns professores atuavam em mais de uma disciplina. Mentores generalistas e polivalentes tinham acesso ao conteúdo de outras disciplinas que não somente aquelas em que eram especialistas. Ainda que esta estratégia tenha encontrado resistência em alguns educadores do projeto e também pelo sindicato, acabou gerando frutos positivos. A aquisição de habilidades e o acesso às informações entre professores-mentores e educandos, lado a lado tirando dúvidas muitas vezes comuns a ambos, foram fatores de aproximação que encontraram na Educopédia a chave para a integração e, mesmo que parcialmente, o suporte necessário.

A emergência do protagonismo dos educandos gerado pelo uso das TICs, foi relatada, pelos entrevistados da pesquisa, como um momento de superação do distanciamento entre educadores e educandos, algo tão corriqueiro no modelo escolar tradicional. Neste caso a tecnologia mostrou-se determinante no caminhar dos educandos e dos professores-mentores no processo de ensino-aprendizagem daquele ambiente conectado.

De acordo com Palfrey e Gasser (2011), não são apenas os responsáveis que temem o impacto gerado pela Internet na vida dos educandos, também os educadores “[...] se preocupam com o fato de eles próprios estarem em descompasso com seus alunos Nativos Digitais, que as habilidades que eles têm [...] estejam se tornando perdidas ou obsoletas”. Em outra perspectiva, a partir da pesquisa realizada no Projeto GENTE, concluiu-se que, para transformar as informações acessadas via Internet em conhecimento, a mediação

4 Plataforma de ensino a distância, via internet, mantida pela SME/RJ, que contém um portal de acesso a conteúdo educativo, padronizado pela própria Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

entre educandos e professor-mentor, repleta de significado humano e transdimensional, constituiu um marco fundamental para a busca de resultados no projeto.

Na investigação, ficou evidente que os professores-mentores fizeram opções quanto à parcela pessoal e individual de responsabilidade e/ou corresponsabilidade que lhes cabia, sobre o conteúdo acessado pelos educandos e quanto aos modelos de mediação. A esse respeito, para alguns professores-mentores a mediação técnica foi o caminho adotado, visando orientar os educandos para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso das TICs com vistas à melhor absorção de conteúdos pedagógicos. Para outros, a possibilidade de fomentar o desenvolvimento de mais seletividade crítica frente à oferta de conteúdos provenientes das TICs foi decisiva para a segurança dos educandos do GENTE no acesso à Internet nos espaços de ensino-aprendizagem.

Kellner (2001, p. 10) acredita que, ao descortinar formas de ler e criticar a mídia, o educando evita deixar-se manipular e aumenta sua autonomia diante da cultura da mídia, podendo, ainda, "[...] adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura".

Palfrey e Gasser (2011, p. 24) apontam que apenas saber acessar a rede já não é um hábito sustentável por si: "Os jovens precisam desenvolver uma alfabetização digital – habilidades para navegar neste mundo complicado e híbrido [...]. Esta será uma desigualdade inusitadamente importante movendo-se para frente".

O projeto GENTE funcionou como piloto para novas práticas educacionais. Foi relatado nas entrevistas que houve um aumento significativo nos acessos às plataformas educativas, tanto por meio da Educopédia quanto de outras plataformas adaptativas que disponibilizam conteúdos eminentemente educativos e, assim como na procura de livros no acervo da Sala de Leitura da escola. Percebeu-se, assim, que as tecnologias disponíveis no ambiente de ensino-aprendizagem geraram alterações nos padrões de consumo midiático dos educandos.

Conclusão

Um dos pontos que merece destaque, no que se refere à utilização das TICs como instrumento pedagógico regular nos ambientes escolares, é a constatação de que educandos e educadores devem ser estimulados a produzir análises críticas sobre os conteúdos acessados ou mediados. Conforme Wilson *et al*. (2013, p. 16), a inclusão da educação para as mídias nos currículos escolares, as práticas educomunicativas, mídia-educativas ou provenientes das demais *literacias*, como a alfabetização midiática informacional, "[...] podem

equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação".

Nesse sentido, a Educomunicação e as demais ferramentas de educação midiática e informacional poderiam orientar e fornecer o lastro teórico e as habilidades necessárias à leitura com o uso das novas tecnologias. Daí viria o caminho da autonomia e do protagonismo infantil e juvenil, elementos determinantes para a Educação do Século XXI, construindo, assim, uma educação mais inclusiva, responsável e solidária.

De acordo com Pereira *et al*. (2014, p. 6), a educação para a mídia procura, por meios pedagógicos, preparar os cidadãos para que possam atuar de maneira crítica frente à "[...] ecologia comunicacional dos nossos dias [...], aproveitar os recursos e oportunidades que os meios e redes de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social".

Dentre as *literacias midiáticas*, a Educomunicação emerge como aquela que, historicamente, agregou às pedagogias críticas da mídia o contributo do educando como elemento produtor e gerador de outro olhar sobre os meios. Portanto, o empoderamento dos educandos no ambiente escolar pode assegurar aos nativos digitais o direito de sonhar "[...] não exatamente com um mundo fantástico [...], 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).

Referências

LEFÈVRE, Fernando e LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Interface** (Botucatu) [online], v. 10, n. 20, pp. 517-524, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>. Acesso em: 8 fev. 2015.

PALFREY, Jonh e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Sara *et al*. **Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014. Disponível em: http://dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=857. Acesso em: 6 mai. 2015.

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

SODRÉ, Muniz. Objeto da comunicação é a vinculação social. Entrevista concedida à Desirée RABELO. **PCLA**, v. 3, n. 1, out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/entrevista%209-1.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

OS AUTORES

WAGNER DA SILVEIRA BEZERRA - Educomunicador. doutorando em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação para as Mídias em Comunicação – educ@midia.com (PPGMC/UFF). Membro do GRID - Grupo de Pesquisa em Interações Digitais, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e do Conselho Consultivo Deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educomunicação. E-mail: wagnerbezerra@cienciaearte.com

ALEXANDRE FARBIARZ - Professor do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF/RJ/Brasil); professor dos cursos de Graduação em Comunicação Social e de Jornalismo (UFF); doutor e mestre em Design (PUC-Rio); mestre em Educação e Linguagem (FEUSP); coordenador do grupo de pesquisa educ@midia.com – Educação para as Mídias em Comunicação (PPGMC/UFF), e do grupo de pesquisa DeSSIn - Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação, (PPGDesign/PUC-Rio). E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

Cultura Maker, Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas na SME-SP (Brasil)

REGINA CÉLIA FORTUNA BROTI GAVASSA

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende descrever e analisa o processo de concepção das ações de formação de aproximadamente 900 professores que atuam nos laboratórios de informática educativa (LIE) das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Discorre também sobre as estratégias do Núcleo de Tecnologias para Aprendizagem para a implantação de um Programa de Robótica Criativa na RME.

A proposta e estratégias têm como base um levantamento histórico-cultural do uso de tecnologias da RME, análise das tendências e inovações tecnológicas, sem deixar de apontar como premissa o sujeito ao centro do processo educativo.

CULTURA MAKER

A Cultura Maker ou movimento Maker não é um conceito novo, mas uma extensão do conceito “Faça Você Mesmo”, que vem do inglês “Do it Yourself” (DIY). Ela aproxima pessoas com interesses comuns a pensar soluções e projetos utilizando recursos diversos e fazendo com as próprias mãos. Os motivos que levam essas pessoas a se reunirem neste propósito são diversos: uma nova opção de consumo, pelo prazer de ver o protótipo de uma ideia realizada, ou simplesmente pela vontade de criar. O grande incentivo deste movimento

cultural é a internet e seu poder de compartilhar informações que viabilizou inclusive a aproximação e trocas entre pessoas mesmo distantes fisicamente, transformando essas pessoas de apenas consumidores para produtores de informação e dispositivos.

O lançamento da Revista Maker Movement, em 2005, e da Feira Maker, em 2006, fortaleceu o movimento. Mais recentemente houve o surgimento também do Manifesto Maker (HATCH, 2014), que postula uma série de premissas que caracterizam essa cultura, sendo que algumas delas são mencionadas a seguir: todo mundo é Maker; o mundo é o que fazemos dele; se você pode sonhar com algo, você pode realizar isso; se você não pode abri-lo, você não pode tem a posse dele; ajudam-se uns aos outros para fazer algo e compartilham uns com os outros o que criaram; não são apenas consumidores, são produtores, criativos; sempre perguntam o que mais podem fazer com o que sabem; não são vencedores, nem perdedores, mas um todo fazendo as coisas de uma forma melhor.

APRENDIZAGEM INVESTIGATIVA POR DESAFIOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A Aprendizagem Investigativa por Desafios e Resolução de Problemas consiste em uma metodologia investigativa que trabalha de forma transdisciplinar a construção conjunta do conhecimento a partir de trocas colaborativas e reflexivas sobre as experiências prévias de identificação de informações básicas para a resolução de um problema de interesse do grupo, guiados por desafios possíveis de serem vencidos. Foca o empoderamento dos alunos quanto a seus próprios processos de aprendizagem, ao trabalhar inúmeras competências denominadas socioemocionais – também conhecidas como do Século XXI -, tornando o professor mediador da construção desse conhecimento pelos alunos.

CULTURA MAKER E A EDUCAÇÃO

A cultura de aprendizagem e criação compartilhada vem se disseminando em todo o mundo, sendo que sua origem nos grupos sociais das redes sociais digitais tem motivado os especialistas em educação a buscarem um melhor entendimento sobre suas premissas e verificarem como as mesmas podem auxiliar e enriquecer os processos de aprendizagem nos ambientes de educação formal.

De fato, pesquisas recentes sobre o uso das TIC na educação revelam que a adoção de aparatos tecnológicos nos espaços educativos demanda que sejam projetos pedagógico-comunicacionais muito bem elaborados e estruturados, pois caso isso seja feito de forma indevida pode resultar até em prejuízo para o processo de aprendizagem (HATTIE, 2012).

O acompanhamento das atividades realizadas pelo Núcleo tem indicado que a viabilização de ações pedagógicas demanda que no planejamento destas esteja inserido o plano de ações comunicacionais que viabilizarão as primeiras.

John Dewey (1976a; 1976b) reforçava que os professores deveriam trabalhar conteúdos teóricos a partir de experiências da vida real, e que deveriam utilizar tais temas curriculares, para que os alunos vivenciassem e compreendessem a aplicação desses temas à realidade de suas vidas, bem como para que pudessem expandir suas referências internas a partir de suas próprias experiências. É o que chamou de experiência educadora.

> Quando a criança inicia sua escolaridade, leva em si quatro "impulsos inatos – o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa" (Dewey, 1899, p. 30)

Já Paulo Freire (2005) afirmava que educar é comunicar. Ele contestava a comunicação que se realizasse fora das premissas dialógicas, principalmente quanto às supostas conversações cujo objetivo fosse a imposição da ideia de um grupo, a qual não permitisse a reflexão mais aprofundada voltada a superar o que chamava de "falsa consciência do mundo" (FREIRE, 2005, p. 86). De fato, ele fazia uma forte crítica à educação verbalista e o fazer educativo:

> [...] que se limite a dissertar, narrar, a falar algo, em vez de desafiar a reflexiva cognosciva dos educandos em torno de algo, além de neutralizar aquela capacidade cognosciva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à "ingenuidade" e não à conscientização dos educandos (FREIRE, 2002, p. 86).[1]

Freire (2005) defendia que, para que essa intensa reflexão conjunta ocorra em um determinado espaço escolar, faz-se necessário que educador e educando estabeleçam um processo comunicacional de igualdade, no qual as ideias e opiniões expressadas por todos sejam tratadas de forma igualitária quanto à sua relevância para a solução daquele problema.

Complementarmente, Martin-Barbero (2011) discorre sobre como os ambientes educativos devem propiciar a construção e fortalecimento de uma nova relação pedagógico-comunicacional entre os participantes desses espaços educativos. Soares (2011), Baccega (2011) e Citelli (2011) destacam a necessidade de modificação das relações e interações que ocorrem nos espaços educativos, a partir das transformações sobre como os proces-

1 Grifo do autor.

sos comunicacionais se desenvolvem, focando em práticas mais interativas, colaborativas e dialógicas.

PROJETO CULTURA MAKER E PBL NA SME-SP

A RME mantém um Núcleo de Tecnologias que tem entre seus objetivos promover a formação dos Professores Orientadores de Informática Educativa – POIE e pensar no uso pedagógico-comunicacional de tecnologias na educação. Para pensar na formação foi realizado levantamento das práticas desses professores. Neste diagnóstico, a Rede Municipal se mostra diversa e heterogênea, com profissionais e alunos inventivos, criativos, abertos à inovação e às novas propostas, mas desde que respeitadas às características de autoria e protagonismo.

Observado também, que vários dos POIE já vinham trabalhando em seus laboratórios, projetos estruturados a partir de algumas das premissas da cultura maker e da aprendizagem por desafio ou resolução de problemas, apesar de não utilizar tais termos.

Com o lançamento dos primeiros FabLabs em alguns dos CEU´s ficou explícita a necessidade de esclarecer aos POIE o que é a cultura maker, bem como apresentar uma proposta estruturada para que essa cultura pudesse se disseminar e se fortalecer.

Como primeira estratégia surge o Seminário e Mostra de Tecnologia – Ação promovendo a Reflexão (Nov/2015) para formação e disseminação das práticas tão diversa e com um grande potencial de autoria e protagonismo, na intenção de inspirar outras ações. Nesta ação, foram reunidos em torno de 2.000 professores em dois dias, com várias atividades sendo realizadas concomitantemente: Palestras, oficinas realizadas por professores da própria Rede, Mostra de trabalhos por alunos e também através de Banners.

A Robótica, também identificada no levantamento de práticas, tem se destacado como uma pertinente ferramenta para a construção de conhecimentos e articulação das tecnologias ao currículo e pôde ser destacada na ação. No mesmo espaço, foi desenvolvida o que foi chamada de Jam de Robótica, uma maratona de um dia, com cerca de 115 professores e 600 alunos que nunca tiveram contato com robótica.

Estratégias de articulação do uso de tecnologias ao Programa de Reforma Curricular da Secretaria, além de ampliar e oportunizar aos alunos da rede publica condições para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à lógica, noção espacial, pensamento matemático, trabalho em grupo, organização e planejamento de projetos interdisciplinares, criatividade, autonomia e protagonismo social. Neste sentido a robótica vai além de apenas programar robôs e está ligada a cultura do fazer e resolver desafios e problemas.

A partir dos resultados observados nesse evento e em consonância com o documento Subsídios de Implantação do Programa Mais Educação São Paulo (2014), estruturado pelos princípios pedagógicos da Interdisciplinaridade, nas práticas focadas no domínio de diferentes linguagens e na autoria como uma forma de intervenção no mundo, o Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem tem incentivado a estruturação e implementação de projetos que sejam desenvolvidos a partir da aprendizagem por investigação e resolução de problemas, alicerçada por processos pedagógico-comunicacionais voltados à garantia dos direitos de aprendizagem, calcados no processo de melhoria de ideias e na Avaliação Formativa, considerando discussões sobre Cultura Maker, abordagem de Linguagem de Programação, Gamificação e de Robótica.

Foi estruturada para 2016 uma formação em quatro módulos (Cultura Maker e PBL, Gamificação, Programação e Robótica), cada um com vinte horas/aula de duração, sendo cinco horas de atividades colaborativas presenciais e quinze horas de atividades reflexivas colaborativas a distância.

Esta formação teve como principio mostrar aos professores possibilidades inovadoras de metodologias de aprendizagem, com foco na colaboração e construção conjunta do conhecimento sempre com a mediação de um ou mais recursos comunicacionais digitais, com o objetivo maior de uma mudança estrutural nos projetos desenvolvidos nas escolas.

Toda a formação foi pensada de forma colaborativa e pela experimentação, validada pelos parceiros das Diretorias Regionais de Educação, que culminou em encontros presenciais de experimentação e vivência de processos, tornando estes encontros a base para as discussões nos espaços virtuais de aprendizagem.

RESULTADOS INICIAIS DO PROJETO

Com o encerramento do Módulo 1 Cultura Maker e PBL, base para os demais módulos, foram realizadas análises do mapeamento cartográfico das contribuições individuais dos quase 500 POIE que dele participaram e apresentação de devolutivas.

Estes primeiros dados mostram a complexidade que é trabalhar a implementação e disseminação de qualquer proposta metodológica para a Rede-SP, pois trata-se de trabalhar simultaneamente com cerca de 545 unidades de ensino fundamental que, apesar de a princípio terem a mesma estrutura em seus laboratórios de informática educativa, estão ligados a contextos próprios e sujeitos a variáveis de influência de suas práticas as mais diversas.

Há POIE´s que já fazem um uso bem estruturado das premissas da cultura Maker com seus alunos, permitindo que eles escolham o tema que será estudado, que desenvolvam o planejamento do projeto e definam os recursos digitais que utilizarão para o desenvolvimento e registro do mesmo. Há outros que já começam a planejar projetos que têm em suas etapas a previsão de atividades desenvolvidas também nas dependências dos FAbLabs instalados em alguns dos CEU´s da SME-SP, sempre com foco na criação de soluções para a comunidade de entorno de cada escola.

Após a Jam/2015, foi iniciado o Projeto de Robótica 2016, o qual converge com essas formações. Foram entregues os Kits para as 115 Unidades participantes e houve uma formação mais específica aos professores.

Essa formação focou a apresentação de orientações básicas sobre como trabalhar projetos de robótica a partir da aprendizagem investigativa por desafio. Cada um desses POIE´s está trabalhando com grupos de cinco alunos, perfazendo um total de cerca de 575 alunos, mas já temos conhecimento de escolas que chegam a trabalhar com mais de 70 alunos com um único Kit.

O acompanhamento feito com base na aplicação periódica de questionários de múltipla escolha foca na descrição dos procedimentos de cada etapa do projeto, permitindo autonomia para a escola desenvolver o projeto que melhor atenda as suas necessidades.

Os resultados iniciais apontam que estão vivenciando um processo de aprendizagem conjunta estruturada com o estabelecimento de relações horizontais nesses espaços. Os temas que estão sendo trabalhados são os mais diversos, mas na maioria definidos conjuntamente com os alunos. Para a próxima fase está prevista a realização de projetos que impliquem na criação de peças de robóticas originadas do desafio de pensar soluções para o entorno de cada escola.

Todos esses projetos estão sendo desenvolvidos com base nas premissas da Cultura Maker também, utilizando a metodologia de aprendizagem investigativa por desafio. Para os casos de robótica, os alunos iniciam criando vários itens com os kit´s, para um processo de familiarização e reconhecimento do kit e dos processos de robótica em si, para passarem então ao processo de significação de tais criações, sobre como as mesmas podem ser úteis para resolver aspectos da escola ou da própria comunidade de entorno.

CONSIDERAÇÕES ATUAIS

Muito tem sido feito nos laboratórios de informática educativa sob a orientação da equipe do Núcleo de Informática Educativa, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,

sendo que exatamente pelo número de escolas, POIE e alunos envolvidos, bem como pela complexidade que envolve a mudança de uma metodologia de ensino mais tradicional para uma metodologia de aprendizagem colaborativa e ativa, esse processo tem demando tempo, apuração de muitos dados e devolutivas no sentido de ajustar a estruturação e implementação das práticas individualmente.

Há vários POIE que ainda estão iniciando suas reflexões e eventuais ajustes, os quais sabemos ainda precisarão de tempo para se adaptarem a essa nova proposta metodológica. Porém já há um número significativo de escolas, cujos POIE já têm se dedicado e estão desenvolvendo trabalhos muito bem organizados e estruturados conjuntamente com seus alunos com base na Cultura Maker.

REFERÊNCIAS

[1] BACCEGA, Maria Aparecida. 2011. Comunicação/Educação e a construção de uma nova variável histórica. In: In CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). *Educomunicação – Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, p. 31 - 42. (Coleção Educomunicação)

[2] CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). 2011. *Educomunicação – Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.

[3] DEWEY, John. 1976a. *Experiência e Educação*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. Atualidades Pedagógicas.

[4] DEWEY, John. 1976b. *Democracia e Educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. Atualidades Pedagógicas. Vol 2.

[5] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à política educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

[6] FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

[7] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

[8] FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

[9] HATTIE, John. 2012. *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

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

Criatividade e multimídia em experiências de formação

ALEXANDRA BUJOKAS DE SIQUEIRA
MARTHA MARIA PRATA LINHARES

Em cenários onde jovens concluem o Ensino Médio sem desenvolver habilidades adequadas de leitura e escrita, faz-se necessária a busca de estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem, e a mídia-educação pode oferecer vias práticas e produtivas para esse fim.

Considere-se dois aspectos: a centralidade da cultura midiática digital nas nossas vidas e o fato de que uma parte significativa do público jovem brasileiro, quando tem acesso à universidade, matricula-se em cursos de formação de professores, e está posto aos formadores de educadores um triplo desafio. Cabe a nós a tarefa de encontrar meios para suprir defasagens de aprendizagem trazidas do Ensino Médio, integrar a cultura midiática às práticas pedagógicas e promover o uso crítico e criativo das tecnologias, em atividades educativas.

É nesta perspectiva que a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) vem, desde 2009, desenvolvendo experiências de mídia-educação na formação inicial e continuada de professores, em níveis de graduação, pós-graduação e projetos de extensão. Apesar da diversidade de inciativas, mantém-se um objetivo comum: desenvolver e testar propostas práticas, que integrem conceitos-chave (linguagem, audiências, instituições de mídia e representação) e metodologias próprias da mídia-educação às diversas áreas do currículo.

Em 2014, ao integrar a equipe do projeto "Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos[1]", coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professores da UFTM passaram a considerar o desenvolvimento das seis dimensões da competência midiática propostas por Ferrés e Piscitelli (2015) às experiências de formação.

Este texto apresenta uma das nossas experiências: a formação de professores em nível de graduação e, a partir dela, estabelece um diálogo entre a mídia-educação fundamentada nos Estudos Culturais, nossa abordagem original, e as competências trazidas pelo aporte teórico do projeto "Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos". Nosso objetivo maior aqui é oferecer alguma contribuição para a questão que permanece: como formar professores para se apropriar criticamente da cultura midiática?

Contexto da experiência

As licenciaturas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro foram criadas em 2009, no escopo das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)[2] do governo federal e, desde o início, contemplaram o estudo da mídia na disciplina "Comunicação, Educação e Tecnologia", atualmente ofertada aos cursos de História e Geografia, com 30 horas de aula.

O programa de estudos é organizado em quatro temas: 1. Tecnologias digitais e cultura contemporânea; 2. Análise de textos midiáticos; 3. Conceitos-chave e metodologias da mídia-educação; 4. Produção e remix de conteúdo. Vistos em conjunto, esses temas procuram desenvolver habilidades para acessar, compreender e usar criticamente as mídias digitais, em ações de caráter educativo. Alguns tópicos permanecem em todos os semestres e outros variam, conforme os eventos midiáticos da ocasião. Assim, por exemplo, quando uma campanha publicitária ou cobertura jornalística específica é objeto de discussão na esfera pública midiática, as mensagens produzidas no escopo desse debate tornam-se material pedagógico para as aulas que compõem os tópicos 1 e 2. Foi assim com a campanha "Hope Ensina"[3], de 2011, e com a cobertura da operação Lava Jato entre 2014 e 2015, por exemplo.

1 Informações sobre o projeto disponíveis em < https://simposioliteraciamidiatica.wordpress.com/>

2 Informações sobre a política de expansão e reestruturação das universidades federais estão disponíveis em < http://reuni.mec.gov.br/>

3 "Hope Ensina" foi uma campanha estrelada pela modelo Gisele Bündchen que ensinava a melhor forma de dar uma notícia ruim ao companheiro: usando somente calcinha e sutiã. A Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República, à época, fez uma reclamação ao Conar e o caso ganhou atenção de jornais e revistas. Veja-se o exemplo da cobertura do jornal 'Folha de São Paulo em" < http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3009201113.htm>

O objetivo dos dois primeiros tópicos é investigar como diversos atores sociais tentam impor seu ponto de vista na mídia, como pessoas diferentes respondem às mensagens de maneira diferente e como o educador pode proceder para fomentar atitudes analíticas, que levem a leituras negociadas da mídia (HALL, 2013). Os discursos midiáticos, suas linguagens e representações tornam-se objeto de estudo, quando os licenciandos passam a conhecer e praticar métodos para "desmontar mensagens" (BARTHES, 2013), ponderar evidências e sintetizar opiniões informadas, muitas vezes dissolvendo concepções que parecem se cristalizar, por causa da repetição. Um exemplo foi o tom debochado com o qual a jornalista Raquel Sheherazade comentou o fato da cantora Valesca Popozuda se tornar objeto de uma dissertação acadêmica sobre o feminismo no funk[4]. O comentário pautou o assunto, que foi levado para a sala de aula. Uma vez estabelecida a controvérsia, os alunos foram convidados a analisar o vídeo-clipe "Beijinho no ombro"[5], identificando a estrutura narrativa, o cenário, figurinos, personagens, signos marcantes, a relação entre música e imagens, tal como sugere a unidade 4 do módulo 3 do currículo para formação de professores em alfabetização midiática e informacional da UNESCO (2013).

Análise semelhante foi feita com um filme publicitário da Pepsi lançado em 2004 e estrelado por Britney Spears, Pink e Beyoncé, no qual elas cantam "We will rock you" da banda inglesa Queen[6]. De posse das evidências, os alunos foram instigados a responder as seguintes questões: que representações da identidade feminina e do feminismo cada texto midiático cria? Com qual dessas representações você se identifica e por quê?

Muito sinteticamente, pode-se argumentar que o vídeo-clipe "Beijinho no ombro" representa a mulher como guerreira vencedora, porém sem escrúpulos, já que a personagem empoderada pelo luxo desdenha de suas rivais. Ocorre que vencer a qualquer custo parece ser um discurso ideológico e mais afinado com a sociedade capitalista ocidental e masculina. A propaganda da Pepsi, por outro lado, apresenta mulheres no papel de gladiadoras (um papel historicamente masculino), tomando decisões diferentes daquelas que eram tomadas por homens: enquanto eles aceitavam a batalha fratricida, elas se unem para promover um valor alternativo de paz. No fundo, o feminismo aparente de Valesca Popuzada é um valor moldado com o suporte da cultura masculina capitalista hegemônica. Ironicamente, o valor proposto pela propaganda de uma empresa capitalista multinacional converge com aqueles moldados no contexto da contra-cultura. Ao desmontar a narrativa audiovisual, identificar processos de mudança, descrever os personagens e suas funções

4 Reportagem disponível no Youtube em < https://www.youtube.com/watch?v=QuKuI2edI8c>
5 Disponível em < https://youtu.be/73sbW7gjBeo>
6 Disponível em < https://youtu.be/W7jkygJ_QNo>

na história e mapear os valores associados a cada um, outras possibilidades vêm à tona e leituras negociadas se realizam.

O terceiro tópico da disciplina "Comunicação, Educação e Tecnologia" tem como objetivo aprender a transformar controvérsias e disputas de poder simbólico na mídia em atividades educativas. Em aproximadamente três aulas, os professores em formação exploram materiais pedagógicos nacionais e internacionais que têm a mídia como objeto de estudos, conhecem aspectos do percurso histórico da mídia-educação no Brasil e no mundo e escolhem um módulo do documento "Alfabetização Midiática e Informacional – Currículo para formação de professores" (UNESCO, 2011) para desenvolver. Eles não chegam a produzir materiais nessa etapa, tarefa que não caberia na carga horária da disciplina, mas fazem simulações.

As três últimas semanas de aula são dedicadas ao último tópico do programa de estudos: Edição e remix de conteúdo. A expectativa é a de que, ao caminhar para o término do semestre, os licenciandos estejam um pouco mais familiarizados com questões políticas subjacentes à mídia, conheçam conceitos teóricos que orientam o estudo da linguagem midiática e tenham praticado um pouco de educação para a mídia. Esse repertório previamente construído é então mobilizado para produzir conteúdo, uma vez que o letramento, em qualquer linguagem, pressupõe a habilidade de ler, mas também de escrever.

A produção de conteúdo deve resolver questões de comunicação propostas pela professora da turma, e que variam de semestre para semestre. Adota-se essa estratégia para que as atividades de produção não corram o risco de celebrar as vontades do aluno, mas ensinar sobre mídia, nos termos de Buckingham (2003). Conforme este autor, se os alunos são deixados livres para criarem suas mensagens, muito provavelmente se restringirão ao seu repertório e zona de conforto, reproduzindo clichês que já conhecem. Mas pode ser diferente se forem instigados, por exemplo, a resolver questões de linguagem e representação, experimentando com uma linguagem específica. Criar vídeos colaborativos no qual todos contribuem com uma cena e depois remixam o conjunto de cenas para criar histórias diferentes, a partir do mesmo material; produzir histórias em quadrinhos que comuniquem um conceito científico; publicar um ensaio fotográfico sobre a água que se consome sem se ver; criar memes que usam as mesmas macros para comunicar ideias opostas são alguns exemplos de atividades de produção já experimentadas na disciplina.

O pano de fundo teórico da proposta de mídia-educação da UFTM são os Estudos Culturais, principalmente porque esse aporte propõe mudar o foco dos efeitos para a qualidade da mídia. Nas palavras de Hall e Whannel (1967) o esforço para discriminar entre o que é legí-

timo e o que é distorcido não é um esforço contra as formas de comunicação, mas sim um esforço para discriminar o conflito interno às mídias. “Nossa preocupação é com a dificuldade que a maioria de nós experimenta ao tentar diferenciar um de outro, particularmente quando estamos lidando com novas mídias, novos meios de expressão em uma nova, e geralmente confusa, situação cultural e social” (HALL e WHANNEL, 1964, p.15). Nesse esforço de discriminação, Kellner e Share (2008) avaliam que promover educação para o uso crítico da mídia implica não na aquisição de um bloco específico de conhecimentos ou habilidades, mas sim em uma espécie de “estrutura de compreensões conceituais” que devem compreender: 1. Reconhecimento da construção da mídia e da comunicação como um processo social, em oposição a aceitar textos como transmissores isolados de informações, neutros ou transparentes; 2. Algum tipo de análise textual que explore as linguagens, gêneros, códigos e convenções do texto; 3. Uma exploração do papel das audiências na negociação de significados; 4. Problematização do processo da representação para revelar e colocar em discussão questões de ideologia, poder e prazer; 5. Análise da produção, das instituições e da economia política que motivam e estruturam as indústrias de mídia como negócios corporativos em busca de lucro. De um modo fluido, são esses cinco aspectos que sustentam o programa de estudos da disciplina.

Estudos Culturais e competência midiática

Embora nosso foco não sejam as competências mapeadas pelos pesquisadores espanhóis, é possível estabelecer algum diálogo seguido de questionamentos entre mídia-educação, via Estudos Culturais, e o desenvolvimento de competências midiáticas (FERRÉS; PISCITELLI, 2015).

Não é objetivo aqui discorrer sistematicamente sobre o potencial e os limites da definição de competência midiática, apenas iremos recobrar os principais pontos que caracterizam a proposta de Ferrés e Piscitelli, a fim de continuar o diálogo. De um modo sintético, a “proposta articulada de dimensões e indicadores” para caracterizar a competência midiática de uma pessoa ou grupo é composta por seis dimensões que se especificam em indicadores para o âmbito da análise (ou leitura) e expressão (ou escrita). Linguagem, Tecnologia, Processos de interação, Processos de produção e difusão, Ideologia e valores e Estética compõem o conjunto. Em se tratando da formação de professores, parece um corpus de conhecimento muito amplo para as reais possibilidades do currículo. Mas sempre se pode fazer adaptações, como, aliás, os próprios autores propõem (FERRÉS; PISCITELLI, 2015, p.5)

Assim, tome-se o exemplo de duas das seis dimensões: linguagem e processos de interação. Na primeira dimensão, os autores consideram que uma pessoa competente em mídia

deve ser capaz de analisar os diversos códigos de representação e a função que cumprem na mensagem, por um lado, e ser capaz de se expressar mediante uma ampla gama de sistemas de representação por outro (incluindo texto, som, imagem, eventualmente programação). Deve ser capaz de compreender o fluxo de narrativas e informações em múltiplos suportes e mídia por um lado, e ser capaz de modificar produtos existentes, dando-lhes novo significado e valor. Na dimensão dos Processos de interação os indicadores da análise propõem que pessoas competentes em mídia saibam discernir porque certos produtos ou conteúdos são apreciados, revisando o próprio consumo midiático, à luz do conceito de audiência. Os indicadores de expressão consideram competentes pessoas que saibam executar trabalhos colaborativos mediante a conectividade de plataformas e redes sociais.

Na abordagem dos Estudos Culturais, saber codificar e decodificar mensagens midiáticas (HALL e WHANNEL, 1964), a partir de uma perspectiva de identidade, que é histórica e social, está no cerne de todos os esforços de promoção do uso crítico da mídia. Tal processo deve ser sempre orientado pelo repertório dos estudantes, em diálogo com o repertório do professor, para que a educação para a mídia seja também uma oportunidade de ampliação do repertório e promoção da diversidade cultural. Nesse esforço, muitas vezes intuitivo, professores e alunos exploram tecnologias, características da indústria e práticas profissionais, comparam representações para trazer à tona valores e ideologia e, quando necessário, se detém em aspectos formais como por exemplo, gêneros e formatos, movimentos artísticos etc.

Considerando que, desde 2009, 45 turmas de licenciandos cursaram a disciplina “Comunicação, Educação e Tecnologia”, podemos dizer que nossa experiência se encontra em um estágio amadurecido. Nossos pontos fortes são um programa de estudos que contempla leitura e escrita (ou análise e expressão), lida com conceitos fundamentais entre linguagem, representação, audiências e práticas institucionalizadas na mídia, é prático sem abrir mão da discussão teórica. Mas estamos longe de contemplar todas as dimensões da competência midiática, em especial no que se refere à tecnologia e à estética.

O principal entrave à primeira dimensão, por certo, é a falta de equipamentos e acesso à internet, um cenário comum em universidades públicas. Já para a segunda das dimensões negligenciadas no nosso programa, a estética, cremos que aqui o entrave é de natureza epistemológica, por duas razões. Primeiramente, lidar com aspectos formais da cultura midiática inclui dominar conceitos que vão da análise do discurso, passando pela teoria literária até o design gráfico. Qual professor de mídia-educação dominaria esse repertório? Em segundo lugar, qualidade estética é, na verdade, um campo de disputas simbólicas,

há muito mapeadas por Umberto Eco (2015). Quando Ferrés e Piscitelli propõem como indicador de competência na dimensão estética ter "sensibilidade para reconhecer uma produção midiática de qualidade que não se adequa às exigências mínimas de qualidade estética" (2015, p.14), de que qualidade estão falando? Padrões da indústria? Sofisticação das artes plásticas? Não haveria então qualidade em mensagens intencionalmente grosseiras como aquelas produzidas pela contra-cultura, como a do movimento Punk? Deve-se levar em conta que a crítica do gosto é, antes de mais nada uma crítica social do gosto (Bourdieu, 2011).

Neste ponto, a abordagem das competências corre o risco de se tornar reducionista e impositiva, algo que não combina com a essência da leitura crítica da mídia, ao menos na perspectiva das disputas simbólicas, segundo os Estudos Culturais. Esse entrave epistemológico se amplia quando passamos a considerar os indicadores de expressão da dimensão Estética (FERRÉS e PISCITELLI, 2015, p.14): "Capacidade de produzir mensagens elementares que sejam compreensíveis e que contribuam para incrementar níveis pessoais ou coletivos de criatividade, originalidade e sensibilidade". Ora, qualquer professor ou pesquisador que se proponha promover ou mapear competências segundo este indicador, antes de mais nada precisará definir o que é criatividade.

No contexto dos Estudos Culturais, criatividade pode ser entendida não como um conceito, mas como uma retórica (SHAKUNTALA, BURN E BUCKINGHAM, 2006), a exemplo do que acontece com outras ideias igualmente amplas e abstratas. No palco de disputas simbólicas que é a mídia, é possível encontrar tantos discursos sobre "liberdade", "justiça", "sucesso", "felicidade", etc quanto são os interlocutores. Potencialmente, trata-se de uma discussão sem fim e o conceito de criatividade não escapa a essa luta.

Expressar-se criativamente em aulas de mídia-educação, portanto, traz uma série de implicações para o modelo de ensino e aprendizagem (ou promoção de competências): é a criatividade uma função interna ou um fenômeno cultural externo? É uma atividade humana ubíqua ou uma faculdade especial? É ajustada a padrões e valores comuns (e hegemônicos) ou é dissidente e até anti-social?

Um debate antigo

Mapeando retóricas da criatividade em textos acadêmicos, documentos de políticas públicas e no discurso profissional, Shakuntala, Burn e Buckingham (2006) encontraram definições que vão do gênio criativo individual, passando pela criatividade como um imperativo

econômico capitalista ou, em oposição, como um bem social, comprometido com a democracia. Esta última parece uma definição mais coerente com a proposta da mídia-educação.

A perspectiva da criatividade como um bem social encontra respaldo teórico e prático em movimentos como o de arte comunitária, jornalismo feito por não profissionais, cinema amador e publicidade alternativa. Em nenhum desses casos considera-se a "capacidade de produzir mensagens que contribuam para incrementar níveis pessoais ou coletivos de criatividade, originalidade e sensibilidade", mas parte-se da criatividade como um movimento social anti-elitista, capaz de unir pessoas diferentes para produzirem mensagens juntas. O processo de criar se torna mais importante do que o resultado final, de modo que se possa estabelecer conexões entre aprendizagem criativa e aprendizagem cultural (WEBSTER E BUGLASS, 2005). Mais importante do que estabelecer uma ideia original é estabelecer uma relação original entre ideias existentes, mapeando disputas de poder e identidades valorizadas e negligenciadas. A questão que sobra é: como pontuar esse processo numa escala de valores de competência?

No fundo, este debate não é novo e está ligado às concepções de leitura e escrita (ou análise e expressão) que fundamentam teoricamente qualquer pesquisa que se detenha sobre o tema da educação para a mídia.

Nos estudos de letramento (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012; STREET, 2014), já são clássicas as discussões sobre três concepções de linguagem que convivem no discurso pedagógico: a linguagem como expressão do pensamento (que pavimenta o caminho para análises como aquelas propostas na primeira dimensão do conjunto de competências de Ferrés e Piscinelli); a linguagem como meio de comunicação (que provavelmente sustenta a dimensão dos Processos de Produção e Difusão) e a linguagem como interação, a mais recente e desafiadora das concepções, que está contemplada na dimensão Processos de interação, mas que é sumariamente esquecida na dimensão Estética. Segundo a concepção de linguagem como interação, o que importa é compreender a produção de sentido que se dá na relação autor-texto-leitor, como elementos de uma tríade inseparável (MENDONÇA, 2006). Algo parecido com o modelo de codificação e decodificação de Stuart Hall.

Enfim, como educadores para a mídia que adentraram os espaços de formação de professores, parece que nossa contribuição mais significativa foi alargar o campo teórico-prático do ensino de leitura. Injetamos palavras como tecnologia, criatividade, multimídia, identidade, poder simbólico. Mas padecemos das mesmas dúvidas: afinal, o que é ensinar leitura crítica? Como formar educadores hábeis a cumprir a essa missão?

Referências

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. **Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores**. Lumina, Juiz de Fora, v. 1, n. 9, p.1-16, 1 jun. 2015. Quadrimestral. Disponível em: <https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436/389>. Acesso em: 4 set. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____; WHANNEL, Paddy. **The Popular Arts**. Londres: Hutchinson Educational, 1964.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação**. Educ. Soc. [online]. 2008, vol.29, n.104, pp.687-715. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

SHAKUNTALA, Banaji; BURN, Andrew; BUCKINGHAM, David. **The rhetorics of creativity: a review of the literature**. Londres: Arts Council, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula Corti; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional. Currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO/UFTM, 2011.

WEBSTER, Mark; BUGLASS, Glen. **Finding Voices, making Choices: creativity for social change**. Nottingham: Educational Heretics Press, 2005.

PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

A) EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS CURRICULARES

Diálogos entre educação e comunicação: construções curriculares interdisciplinares e multirreferenciadas

SIMONE RODRIGUES BATISTA

Este trabalho discute alguns dados da pesquisa realizada como parte da tese de doutorado intitulada “Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas”[1].

Discutiremos dados referentes aos quadros curriculares dos cursos de Pedagogia da cidade de Santos, levando em consideração as interfaces entre os campos da comunicação e da educação, e quais implicações isso pode acarretar no futuro profissional dos docentes. Também serão apontadas algumas propostas para construções curriculares, que podem embasar discussões quanto a novas políticas de formação inicial de professores no contexto de sociedades midiáticas.

A pesquisa em questão tomou como objeto de investigação a formação inicial de professores em sua relação com a sociedade midiática atual, que exige novas habilidades dos professores para o trabalho com crianças nascidas e criadas na era tecnológica. Professores e alunos vêm sendo impactados por transformações culturais e tecnológicas, o que coloca novas dificuldades/desafios para o processo de ensino e aprendizagem, exigindo a construção de novos olhares e novas políticas de formação de professores diante destes cenários contemporâneos.

1 Tese de Doutorado/FEUSP/Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

A pesquisa realizada, de base qualitativa, analisou os quadros curriculares de seis cursos de Pedagogia da cidade de Santos, com foco na interface entre educação e comunicação. Também foram analisados questionários aplicados a professores de oito escolas de ensino fundamental I da rede pública municipal de Santos, que avaliaram suas percepções a respeito de suas práticas pedagógicas, em especial no que tange ao trabalho com novas mídias em suas aulas.

Ao entendermos o lugar que as mídias, como TV e computador, ocupam hoje em nossas sociedades, enquanto instância de socialização, de divulgação de valores, hábitos e atitudes, de fonte de informação, de entretenimento – principalmente para as novas gerações, nascidas e criadas em sociedades midiáticas – torna-se evidente o papel da escola e dos professores como mediadores, como articuladores entre as várias ideias, informações e significados que circulam socialmente.

A preocupação com um olhar crítico e atento sobre a produção midiática e como ela é recebida e compreendida não deve estar restrita somente aos alunos. Neste trabalho, enfatizamos a preocupação com a formação de professores que serão os formadores dos alunos, principalmente em escolas públicas.

Um trabalho sobre mídias e com mídias, tendo como um dos eixos a mediação docente, é essencial hoje em cursos de formação inicial de professores, para garantir um espaço e tempo de formação que seja espaço de troca, de interação, de negociação de sentidos, que circulam em sociedades midiáticas.

Trazer as mídias para o centro do debate em nossas escolas e cursos de formação de professores, mediando a leitura que as crianças e adolescentes fazem dos produtos midiáticos, é caminhar na direção da reconquista do espaço que é de todos, e que é por isso mesmo, público. Para que esse exercício da mediação docente ocorra em nossas escolas, há que ter um olhar voltado para a formação inicial de professores, como ela vem acontecendo ao longo dos últimos anos e como pode ser pensada em função de novas demandas sociais e culturais.

Orozco (2011) nos apresenta uma mudança de cenário social e como esta mudança incide sobre os processos de formação de professores.

> Neste novo século, a educação cada vez mais estará vinculada aos meios e tecnologias de informação e que, cedo ou tarde, isto vai modificar de maneira substancial os processos educativos e comunicativos. O cenário do futuro não é estático, muito pelo contrário. Por isso é importante antecipar o papel que tanto educadores quanto comunicadores devemos tomar, para que o sentido e a direção das inevitá-

> veis transformações sejam as mais relevantes para nossas sociedades. (OROZCO, 2011: 173)

Pensar como trabalhar em nossos cursos de formação inicial de professores, em especial os cursos de Pedagogia, nas interfaces entre a educação e comunicação, nos remete a pensar qual sociedade temos e qual sociedade precisamos e queremos construir, como queremos pensar uma educação que seja cada vez mais inclusiva, pautada em respeito à diversidade, ao diálogo, a solidariedade.

A formação de professores em cenários contemporâneos:

GATTI e BARRETO (2009) nos apontam, em estudo realizado sobre a situação vivida pelos professores no Brasil, que é necessária uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação, destacando que há uma fragmentação nos processos de formação e que é preciso rever a direção e repensar a formação de professores articulada à função social da escola: "ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil. " (GATTI e BARRETO, 2009: 257)

A formação de professores deve considerar as práticas e vivências sociais de todos, pertencentes a um campo cultural perpassado por mídias e por diversas produções simbólicas, onde é necessário aprender a dialogar com essa produção, aprender a analisá-la, a refletir sobre ela, para, ao dela se apropriar, recriá-la em prol de uma comunicação mais democrática e inclusiva. Formar o professor como um intelectual crítico, que conhece e vive a cultura de seu tempo, conseguindo analisá-la, pensá-la, transformá-la quando necessário, buscando qualidade de vida para todos, numa perspectiva dialógica.

A sociedade midiática atual, exige dos profissionais em atuação nas escolas um preparo que os capacite a lidar com alunos nascidos e criados em meio a transformações tecnológicas e culturais, que aprendem de formas diferenciadas. Nas palavras de Ismar Soares:

> A construção desse novo ecossistema requer, portanto, uma racionalidade estruturante; exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. No caso, demanda, sobretudo, uma pedagogia específica para sua própria disseminação: uma pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educomunicativa...(SOARES, 2011:37)

Nesse cenário, de um novo ecossistema, os professores devem desenvolver habilidades comunicativas para lidar com múltiplas linguagens, numa nova configuração social, perpassada por tecnologias comunicacionais, que geram um ecossistema educomunicativo,

onde comunicação e educação são áreas que se interpenetram, inclusive na constituição da identidade dos indivíduos, nas formas com que estes indivíduos aprendem, se socializam e partilham significados em meio ao mundo em que vivem.

Quadros curriculares e sua relação com a comunicação midiática:

Para apontar caminhos que garantam uma formação inicial de professores mais articulada com as atuais demandas sociais, nos debruçamos sobre os cursos de formação de docentes na cidade de Santos/SP. No recorte apresentado aqui, analisamos os quadros curriculares, buscando nos mesmos a relação entre comunicação e educação nas disciplinas existentes.

Buscou-se analisar a relação entre o total de disciplinas propostas, que se traduz na carga horária total de formação do curso, e a proporção especificamente destinada a tratar da relação entre aspectos educacionais e comunicacionais.

Ou seja, buscamos trazer à discussão a relação existente hoje entre a formação inicial de professores e os aspectos relacionados à comunicação midiática, numa sociedade tecnologizada como a nossa. A discussão das cargas horárias é apenas uma faceta da problemática referente à formação de professores, considerando que os números podem nos ajudar a desnudar questões relacionadas à formação de professores e suas relações com uma sociedade midiática comunicacional, colaborando para a estruturação de novas políticas de formação inicial para esses profissionais em nosso país.

Para facilitar a compreensão dos dados da pesquisa, apresentamos na tabela seguinte a configuração da carga horária dos cursos:

Faculdades	Carga horária cursos	Disciplinas comunicação/educação	% da carga que aborda a relação comunicação/educação
Centro Universitário 1	3280h	Tecnologias aplicadas à educação 80 h	2,43%
CU 2	3280h	Educação e tecnologias 80 h	2,50%
Universidade 1	3278h	Gestão da informação I e II 34h	2,07%

Faculdades	Carga horária cursos	Disciplinas comunicação/educação	% da carga que aborda a relação comunicação/educação
Un2	3280h	Educação e tecnologias I Educação e tecnologias II 72h	4,39%
Un3	3570h	EAD – Comunicação, educação e tecnologias 80 h	2,24%
Un4	3200h	Didática para o ensino a distância Informática: tecnologias aplicadas à educação 36 h	2,25%

Percebe-se, ao analisar a tabela, que ainda que todos os quadros curriculares apresentem disciplinas que fazem referência à relação entre comunicação e educação, a presença, em termos de carga horária diante do quadro total de horas de formação, é mínima diante das demandas da sociedade atual e das novas formas pelas quais as crianças aprendem.

O curso que apresenta uma quantidade maior de horas dedicada diretamente ao tema oferece 4,39% da sua carga horária total. Se pensarmos na importância que o tema tem hoje, podemos dizer que os cursos de formação inicial não estão dando destaque para as questões educomunicacionais, uma vez que ainda não tem uma estrutura curricular articulada às interfaces entre questões comunicacionais e educacionais.

Refletindo sobre os quadros curriculares e a relação entre as áreas de comunicação e educação:

Em pesquisa realizada por GATTI e BARRETO (2009), com cursos de formação de professores – Pedagogia e outras licenciaturas - em todo o Brasil, aparece dado semelhante ao apresentado em nossa pesquisa

Ao estudar as estruturas curriculares dos cursos de formação inicial docente, as pesquisadoras evidenciam que os conhecimentos relativos às tecnologias estão na categoria de

análise *"conhecimentos relativos à formação profissional específica",* na subcategoria *"tecnologias"* e aparecem num percentual de 0,7% nos quadros curriculares.

Outra categoria utilizada pelas pesquisadoras foi a categoria *"outros saberes",* que incluía as disciplinas que ampliam o repertório dos professores como temas transversais, novas tecnologias etc. Essa categoria aparece, em termos de Brasil, como sendo oferecida em 5,6% dos cursos de formação de professores, número bastante próximo aos encontrados nas estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia da cidade de Santos.

Diante de uma carga horária, em geral, de 3200h, temos aproximadamente 4% das horas dedicadas a reflexões sobre as questões na interface entre educação e comunicação.

Outro ponto importante a ser analisado são as próprias nomenclaturas das disciplinas. Em geral, apresentam os termos "Educação e tecnologias", " Tecnologias aplicadas à educação", numa visão reducionista do entrecruzamento das áreas de comunicação e educação.

Ao apontarmos a urgência da construção de diálogos entre as duas áreas e a necessidade de entendermos uma nova área que se configura – a educomunicação – não há como manter uma visão tecnicista, como se estivéssemos apontando o uso das tecnologias enquanto uma saída para as questões educacionais e escolares no Brasil.

Faz-se mais que necessário rever a formação de professores numa sociedade perpassada por mídias, por avanços tecnológicos constantes e impactantes em todo o tecido social, que nos trazem o desafio de uma alfabetização também midiática e informacional.

Frente a esse quadro, assim se manifesta Pimenta:

> Qual é o papel da escola na sociedade hoje? É garantir o acesso ao conhecimento de qualidade por parte de todas as crianças e jovens a esse instrumental, a fim de que se situem no mundo. Um mundo que é rico em avanços civilizatórios. E, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. De valores. De finalidades. A tarefa da escola é inserir as crianças e jovens tanto no avanço como na problemática do mundo de hoje, pela reflexão, pelo conhecimento, pela análise, pela compreensão, pela contextualização, pelo desenvolvimento de habilidades e atitudes. (PIMENTA, 2002: 62)

Diante da sociedade atual, com novas demandas em diversos setores, principalmente nos referentes à comunicação e suas implicações na educação, há falta de políticas de formação de professores voltadas, de forma mais específicas, para essas questões da educomunicação.

Apontando caminhos:

O país precisa de um projeto formativo claro de acordo com as necessidades e objetivos reais para as escolas atuais, que entre outras questões, também considere a necessidade urgente de articular as questões educacionais a questões comunicacionais, área tão estratégica para o desenvolvimento dos países, para um desenvolvimento que considere a autonomia do ser humano, sua capacidade crítica, seu posicionamento claro diante das questões fundamentais que envolvem o viver em sociedade. Segundo Almeida, é preciso enfrentar

> (...) a necessidade de formar um professor capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure o papel e a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também porque e para que fazê-lo. Ou seja, falamos de um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, onde o professor desenvolva a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem enquanto um processo de ação dinâmica, vivo, contextualizado e transformador, ou seja, uma prática social complexa. (ALMEIDA, 2011:54)

Esta complexidade da prática docente contemporânea exige a produção de conhecimentos que possam fundamentá-la. Esses conhecimentos podem ser construídos a partir de saberes a serem trabalhados nos cursos de Pedagogia e nos demais cursos de licenciatura destinados à formação inicial de docentes.

As políticas docentes também precisam debruçar-se sobre a complexidade das sociedades atuais, colaborando para que haja articulação entre teoria e prática nos processos de formação inicial de docentes, preparando-os para as múltiplas realidades com as quais se defrontarão em seus tempos e espaços de trabalho.

Para uma alfabetização midiática e informacional das novas gerações, há necessidade dessa mesma formação junto aos docentes. Ainda cabe destacar que, embora muitas iniciativas e propostas de mudanças sejam apresentadas quanto à formação inicial de professores, os pesquisadores alertam que não se tem mexido no ponto nevrálgico:

> As gestões educacionais e as universidades têm apenas proposto reformulação deste ou daquele aspecto desses cursos, não tocando no âmago da questão, tão bem salientado nas análises: sua estrutura ins-

> titucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011:135)

Para que os professores consigam articular novas formas de trabalho que incorporem as mídias, as novas linguagens e novas formas de produção de conhecimento, necessitam de formação, tempo, espaço e recursos para trabalharem essa articulação.

> Será necessário que a mídia-educação penetre efetivamente nos sistemas de ensino, de modo interdisciplinar e transversal, oficial e integrado ao cotidiano das práticas pedagógicas. Isto exige uma mudança de escala imprescindível, acompanhada de profundas transformações culturais, não apenas na formação de professores, embora esta seja condição sine-qua-non, mas também e, sobretudo na definição de políticas públicas; é preciso que a vontade política responda à demanda social e que a mídia-educação seja inscrita nas prioridades educacionais, o que depende da convicção e da mobilização de educadores comprometidos com a qualidade do ensino e com a cidadania. (BELLONI, 2009: XIV – XV)

As questões educomunicacionais, relativas à mídia-educação, precisam estar pautadas nas políticas públicas educacionais, como nos alerta Belloni.

Os currículos podem trabalhar não só na dimensão da recepção crítica, mas para além, na dimensão de quem organiza e gere processos comunicacionais, com o objetivo de "ampliar a prática da cidadania mediante a aprendizagem sobre como aplicar a gestão participativa e democrática dos recursos da informação nos espaços educativos. " (MACHADO, 2009: 33)

É diante desta perspectiva que devem ser repensados os cursos de formação de professores: como locais onde se aprendam a dominar diferentes linguagens, pois são formas que temos para nos comunicar e, acima de tudo, maneiras de construirmos diferentes sentidos diante da vida.

Podemos considerar que professores formados em cursos que não valorizam em suas atividades o trabalho com novas mídias na escola, com possibilidades de experimentação e criação em novas linguagens, não se apresentarão nas escolas com capacidade de trabalhar de forma inovadora, porque não foram preparados para isso, embora utilizem as mídias todos os dias em suas vidas cotidianas.

Considerações finais:

Os estudos que realizamos nos cursos de formação inicial de professores na cidade de Santos, quanto aos processos formativos nas disciplinas estudadas pelos futuros professores, na interface entre educação e comunicação midiática, evidenciam a fragilidade desses processos de formação.

Nos quadros curriculares dos cursos analisados constam poucas disciplinas que discutam temas relativos à educomunicação, oferecendo praticamente nenhum espaço para reflexões necessárias diante das transformações tecnológicas e culturais pelas quais passam nossas sociedades.

Para que os professores, além de darem conta das questões de ensino tradicionalmente estabelecidas para o âmbito da escola e das práticas docentes, efetivamente possam ser mediadores diante da produção simbólica midiática das sociedades atuais, é preciso que sejam preparados para isso, vivenciando em seus processos formativos, experiências e construção de conhecimentos que colaborem no exercício destas mediações.

Neste sentido, os cursos de formação inicial de docentes, devem ocupar-se da estruturação de currículos que promovam uma dialogicidade entre as questões pedagógicas e didáticas e os apelos e desafios apresentados pelos ecossistemas comunicativos das sociedades contemporâneas.

A dimensão cultural que se apresenta hoje, perpassada pelas mídias e suas diferentes linguagens e possibilidades, é fundamental como um dos eixos a estruturar os processos de formação inicial de professores. Os currículos precisam ser interdisciplinares e multirreferenciados, superando visões reducionistas e fragmentadas quanto a produção e circulação do conhecimento. Para além da formação que temos hoje, mais pautada em códigos verbais, os futuros professores precisam de espaços e tempos em seus cursos favorecedores da reflexão, da elaboração e apropriação de novos códigos e linguagens.

Não há possibilidade de transformação no trabalho docente nas escolas, se os processos de formação inicial não estiverem articulados com as problemáticas atuais das escolas e dos alunos. Logicamente, não se desconsideram aqui todos os outros aspectos necessários a uma educação escolar compromissada com a igualdade social e a excelência, tais como condições estruturais das escolas, remuneração dos professores, políticas públicas bem definidas, mas se enfatiza a necessidade urgente da escola assumir seu papel enquanto construtora de cultura e produtora social de comunicação, numa sociedade midiática como é a nossa, perpassada por novas formas de construção e socialização do conhecimento.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. Tese de Livre-Docência. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2011

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo; 78)

GATTI, Bernardete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

OROZCO, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. Em: **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. CITELLI, Adilson e COSTA, M. C. Castilho. (orgs.). São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação)

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Entre Nós Professores)

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

Maleta Futura: desafios da implementação de projeto de Educomunicação

ANA PAULA BRANDÃO

1. CANAL FUTURA: UM PROJETO SOCIAL DE COMUNICAÇÃO, DA INICIATIVA PRIVADA E DE INTERESSE PÚBLICO

O Futura[1] é muito mais do que canal de televisão, é um projeto social de comunicação que se articula com diferentes parceiros, universidades e instituições do movimento social organizado para desenvolver projetos sociais, culturais e educativos. É um canal (na mais ampla acepção da palavra) que se propõe a apoiar a transformação social, se relacionando com grupos organizados socialmente que representam setores da sociedade brasileira.

O Futura atua, dialoga e fortalece projetos sociais e de educação que acabam por se refletir em sua grade de programação, tornando-a muita mais próxima destes mesmos grupos com os quais intenta atingir. Atuando em redes, o Futura consegue ampliar sua capacidade de comunicação com diferentes grupos sociais e, portanto, se aproximar das discussões sobre as causas mais prementes da sociedade.

1 Para conhecer mais o Futura recomendo, além da visita ao website (http://www.futura.org.br), os livros Comunicação e transformação social: a trajetória do Canal Futura, volumes 01 e 02, editados pela Unisinos.

Para se relacionar com esses diferentes grupos e para potencializar as ações sociais e educativas já realizadas por essas instituições, o Futura, através da equipe de Mobilização e Articulação Comunitária, desenvolve projetos que são implementados em todo o país, conforme a demanda da região ou do grupo em questão. Projetos como o A Cor da Cultura (http://www.acordacultura.org.br), fruto de uma parceria público e privada, que tem por objetivo a produção de material paradidático e a formação continuada de professores e educadores visando à implementação da Lei 10.639/03 que obriga o ensino da cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica. Foram produzidos centenas de programas, exibidos no Futura e em outros canais educativos, cadernos e livros sobre a temática e outros materiais lúdicos e educativos, que são acomodados em um kit e distribuídos para escolas públicas brasileiras.

A além do A Cor da Cultura o Futura tem outros grandes projetos de relevância temática e de grande alcance, como o Crescer sem violência, composto pelas séries Que exploração é essa? (http://www.queexploracaoeessa.org.br/) e Que abuso é esse? (em produção), ambas que tratam da exploração e abuso sexual às crianças e adolescentes, e que deram origem a um kit que foi implementado em redes de proteção à criança e em secretarias de educação e assistência social.

Destacam-se também as Salas Futura, distribuídas em diferentes pontos do Brasil, que são espaços físicos pertencentes a instituições parceiras onde é disponibilizado acesso à programação e aos demais materiais, kits e tecnologias educacionais produzidos pelo Futura. Viabilizadas através de diferentes modelos de parceria, as Salas Futura possuem como viés integrador o incentivo ao pensamento, a criatividade e a construção do conhecimento, contribuindo para a criação ou fortalecimento de um ecossistema comunicativo neste espaço educativo.

Outra estratégia de atuação direta com os diferentes públicos do Canal é a Maleta Futura. A Maleta consiste em um kit composto por uma seleção, em DVD, de programas do acervo recente do Canal Futura feita a partir de recortes temáticos, variando de acordo com a reflexão que se deseja estimular, além de indicações de outras fontes, como filmes, documentários e sites. Somam-se ao audiovisual: material impresso inédito, produzido junto a consultores externos; material temático de instituições parceiras; produtos lúdicos e educativos. Tudo isso é reunido em uma mala, customizada conforme o tema em questão.

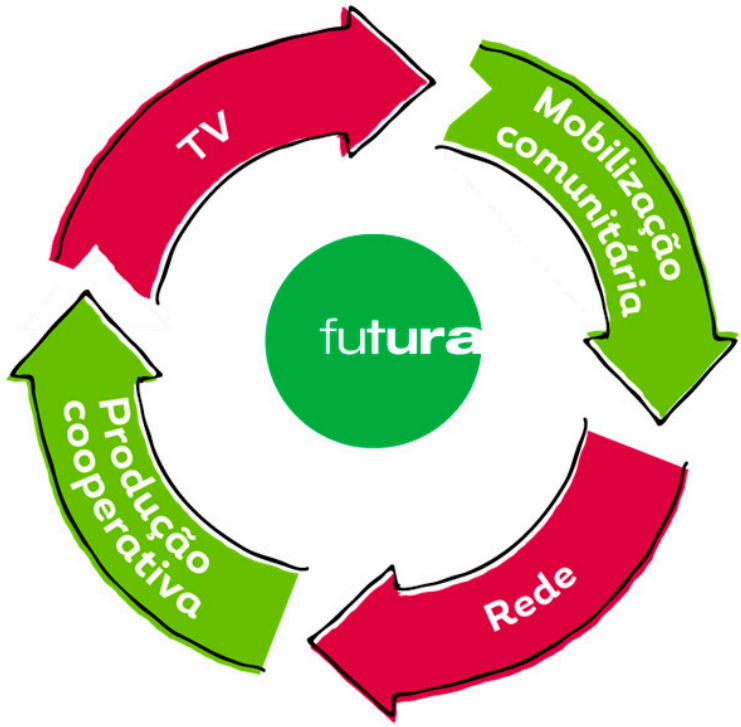
Baseado no trinômio Capilaridade - Portabilidade - Acesso à programação, a Maleta Futura é uma das estratégias para organizar a distribuição da programação do canal e acompa-

nhar o seu uso – o monitoramento da Maleta fornece informações precisas sobre o conteúdo, aplicação e resultado do seu uso. O projeto Maleta é resultado direto da articulação de parcerias e do estímulo ao diálogo entre o Futura e instituições sociais. Assim, além de potencializar o alcance metodológico de suas produções, essa proximidade favorece o surgimento de novas fontes de informação e de pautas, bem como a ampliação de sua rotina produtiva pela interação com redes comunitárias.

Até hoje já são 6 as Maletas produzidas e os temas são definidos em consonância com as temáticas relevantes discutidas na sociedade. Assim, já foram produzidas Maletas sobre Beleza nas pequenas coisas (e as diferentes formas de discutir o belo); *Meio Ambiente*, com foco no aquecimento global; *Saúde*, com foco na saúde coletiva; *Democracia e participação política*; *Educação integral e Infância*; e a atual, *Educação, pobreza e desigualdade*. Ao todo, foram distribuídas 220 unidades da versão completa da Mala e cerca de 2600 maletas básicas, que são um extrato da versão completa e servem para dar capilaridade às ações das instituições que recebem a Maleta. É assim que funciona: após um mapeamento realizado pela equipe de Mobilização Social do Futura, são identificados possíveis receptores da Maleta. Estes, se aceitarem a proposta, recebem uma unidade da Maleta completa[2] e se propõem a utilizar seus conteúdos em suas atividades cotidianas, e com outros parceiros da sua instituição. Para esta ação, solicitam as maletas básicas, as quais são doadas para estas organizações. Todas, as instituições que receberam a Maleta completa e as que receberam a básica, assinam um termo de cooperação com o Futura. A única contrapartida que é solicitada é o relato organizado das atividades realizadas com e a partir dos materiais da Maleta. Essas informações são fundamentais, pois permitem avaliar como e se o conteúdo dos programas e demais materiais do kit é utilizado – esse é um enorme diferencial do projeto, pois permite um retorno mais qualificado sobre o conteúdo, indo muito além apenas dos números.

O projeto maleta evidencia a estrutura de *produção – recepção* que o Futura busca implementar. Sua produção de conteúdo, feita em diálogo, de forma cooperativa e em rede, retorna às audiências seja em forma televisionada ou através da relação que a Mobilização mantém com sua rede. É um circulo virtuoso, onde a programação é retroalimentada pelas relações que o Futura estabelece com suas audiências nos territórios através da equipe de Mobilização Comunitária. O desenho a seguir ilustra essa circularidade.

2 São duas formas de distribuir o conteúdo da Maleta Futura: maleta completa – que inclui conteúdos de parceiros – e maleta básica – uma versão mais sintética do conteúdo, apenas com os DVDs e com o Caderno.



2. POR QUE POBREZA?

O Futura entende que há um vínculo intrínseco entre educação e a agenda de direitos. Assim, uma educação de qualidade deve ser, inevitavelmente, uma educação cidadã. Contribuir para que esta aproximação entre educação e agenda de direitos se efetive na prática social é parte do dever ser do próprio Canal. E a Maleta é uma ferramenta fundamental, na medida em que sua produção, feita de forma compartilhada, que se constrói através da articulação e diálogo com os diferentes atores sociais, potencializa a construção de novos ciclos de comunicação, formação e transformação social.

A partir do projeto internacional *Why Poverty?* (http://www.whypoverty.net/), do qual o Canal Futura é parceiro e representante exclusivo na América Latina, são desenvolvidas diferentes ações que culminam com a produção da Maleta Por Que Pobreza? Educação e desigualdade (www.maletafutura.org.br), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Maleta Futura é uma compilação de material educativo temático, composto por conteúdos impressos e audiovisuais, em parceria e sinergia com instituições que trabalham a temática no Brasil e América Latina.

A Maleta Por Que Pobreza? Educação e desigualdade já nasceu de forma dialógica. Para construção desse material foram realizados quatro fóruns regionais nas cidades de São Paulo, Manaus, São Luis e Curitiba, com a participação de representantes de organizações sociais, acadêmicos e especialistas em torno da discussão sobre pobreza e desigualdade

em cada região, e como a educação poderia contribuir para o enfrentamento das condições que produzem e reproduzem a pobreza. Em seguida, sempre em parceria com o IPEA – Instituto de pesquisa econômica aplicada, e com a *Steps International*, responsável pela produção dos documentários que deram origem ao projeto, reuniu-se cerca de 80 pessoas num seminário nacional para dar prosseguimento à conceituação do material a ser construído e nos ajudar a compreender a pobreza sob o ponto de vista da educação: até que ponto a educação é uma saída sustentável no combate à pobreza? Como um canal de televisão pode fortalecer essa batalha? Como melhorar a percepção da população sobre a importância da educação? Como apoiar educadores? Que tipo de material pode ser fornecido para a compreensão do contexto da pobreza?

A partir de então, foram convidados especialistas para conceber o material da Maleta: dois Cadernos inéditos; os 8 documentários da série Why Poverty? e um Guia para uso dos mesmos, ambos produzidos pela Steps; mais de 50 programas e interprogramas do Futura; um jogo; um livro produzido pelo IPEA a partir de reflexões sobre pobreza e desigualdade no Brasil; o livro "Para compreender a pobreza no Brasil", de Victor Valla e outros autores; um jogo de lógica, chamado Torre de Hanói; e materiais de instituições de referência na discussão sobre educação, pobreza e desigualdade no Brasil.

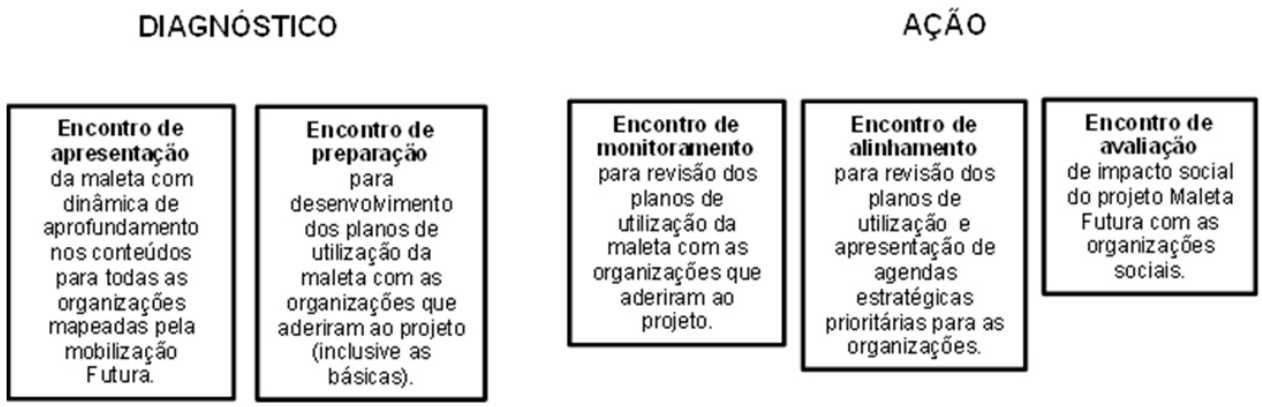
O passo seguinte foi apresentar a Maleta e seu processo de implementação para instituições, universidades e organismos públicos e privados que tenham interesse em participar do projeto. A intenção era desenvolver parceria com até 50 instituições e cada uma delas com outras tantas, totalizando 500 maletas básicas distribuídas – em algumas edições esse número é ampliado para dar conta da demanda; na Maleta Por que pobreza? Educação e desigualdade o número foi ampliado para 650 unidades. Os critérios de adesão para a seleção das instituições do projeto são: representatividade no seu campo de atuação; capacidade instalada para desenvolver parcerias com outras instituições e para relatar de forma organizada as atividades desenvolvidas ao longo de 24 meses; localização geográfica; capilaridade da instituição; convergência de projetos na mesma região – desejável sintonia com outros projetos do Futura, como a Sala Futura, por exemplo.

O tema da Maleta é sempre reflexo do diálogo com as audiências do Futura, e o tema da desigualdade é urgente e fruto de grande inquietação no Brasil. Ao longo das últimas duas décadas têm sido produzido um número grande de estudos sobre pobreza e desigualdade, logo há um grande acúmulo em torno desse tema. Provocados pelo Ipea e embasados nos estudos sobre inequidade na educação – especialmente os textos de José Francisco Soares,

Miguel Arroyo, entre outros – o Futura contou com um grupo de especialistas, liderados por André Lázaro, que produziu e organizou o material impresso da Maleta.

Partiu-se do pressuposto que, dentro do quadro de graves e profundas desigualdades em que se encontra o Brasil, a educação é uma peça-chave para a superação e transformação social, por isso a Maleta tem como público prioritário professores e educadores do ensino formal e não formal, integrantes das redes de ensino, universidades e organizações da sociedade civil que trabalhem com jovens e adolescentes – o conteúdo dos Cadernos está disponível aqui: http://www.maletafutura.org.br.

Após assinatura da parceria, através de um termo jurídico, inicia-se o processo de implementação que tem duração de 2 anos, conforme descrito abaixo:



3. MALETA FUTURA: UM DISPOSITIVO DE COMUNICAÇÃO

O sentido básico da Maleta Futura é o de levar de um lado ao outro informações, materiais, conteúdos, ao mesmo tempo em que propicia encontros, debates e diálogos, que fortalece a causa e as ações de ambos, do Futura e das instituições parceiras.

Pode-se dizer que a Maleta rompe com a concepção linear do processo de produção, circulação e apropriação de conhecimentos. Isso desde o seu fazer, que se dá de forma compartilhada e em parceria com outras instituições, numa rica polifonia; até sua circulação, quando novos conhecimentos são produzidos e compartilhados sobre a realidade. No caso da Maleta Por Que Pobreza? Educação e desigualdade espera-se a participação de todos os públicos das instituições, que cada escola, cada grupo e comunidade que participa do projeto Maleta Futura tome iniciativas, crie materiais, compartilhe e distribua o que produziu, num planejamento participativo.

> É muito importante que a gente saiba que não está sozinho neste trabalho de enfrentar e superar a pobreza. É um desafio global e, embora cada um tenha sua própria responsabilidade, como governo, empresa, organização social, comunidade, grupo, família e indivíduos, será a ação de todos que poderá levar à superação da pobreza. Há tensões, conflitos, visões distintas de como alcançar o resultado, mas essas tensões e conflitos fazem parte de todo processo de mudança. Isso não deve assustar ninguém. O que deve nos preocupar é a indiferença e o silêncio frente às injustiças. A pobreza, como dizem os documentos firmados por todos os países, é o maior desafio a ser enfrentado. E ele deve ser enfrentado. (Lázaro, Caderno Refletir, Sentir e Mobilizar)

Não se trata, em nenhum momento, de regular o uso dos conteúdos da Maleta. Ao contrário, a ideia é que eles sejam úteis para apoiar ou potencializar as ações que as instituições já realizam. E o retorno sobre o uso, vai gerar mais informações para o próprio Futura que, assim, pode produzir outros conteúdos que sejam ainda mais úteis para seus públicos.

O projeto visa, então, potencializar um conjunto de dispositivos com objetivo de ser um indutor de uma transformação social, calcada no reconhecimento e afirmação das diferenças culturais, no sentido de eliminar as desigualdades sociais historicamente estabelecidas.

O projeto ainda está em curso, ainda falta o monitoramento final, mas já pode apresentar alguns exemplos interessantes da aderência da temática entre esta Maleta e as instituições envolvidas. Os educadores relatam que utilizam seu conteúdo para autoformação e também para uso em suas atividades em sala de aula. Por exemplo, em São Paulo, nas atividades no Vale do Ribeira, um dos mais baixos IDHs do estado de São Paulo, em parceria com a Fundação Tide Setúbal, eles focam no fortalecimento do território; em Heliópolis, favela urbana em São Paulo, na desnaturalização da pobreza; em Cananéia, no litoral, na feminização da pobreza, o que coloca meninas em situação de exploração sexual na rodovia. Na parceria com o Projeto Guri, que atua em todo o Estado, o foco é na inclusão de populações em situação de extrema vulnerabilidade.

E como o conteúdo da Maleta é preparado para as discussões bem “do chão da escola” o caminho percorrido na definição do tema é mais ou menos assim: dentro do meu projeto

pedagógico, como essa ferramenta pode ser usada em ações de combate ao racismo, por exemplo? Como esse material me ajuda a compreender esse contexto onde estou inserido e por consequência meu alunado? O que, desses conteúdos, me apoia nas minhas ações?

Do plano individual de ação, retomamos a vertente de políticas públicas via metodologia de implementação. Exemplo: a partir das ações individuais (do professor / da escola), quais os desafios se colocam para nós, enquanto coletivo? Qual problema elegemos enquanto rede?

Os exemplos acima demonstram que a metodologia de implementação da Maleta não é única e nem pré-definida; ela não se impõe. Ela é construída pelas instituições que as recebem e tem o apoio da equipe do Futura, responsável aqui pela mobilização do grupo, por facilitar os encontros e, claro, pelo conhecimento mais a miúde do material que compõe a Maleta.

> Uma visão ampliada das ações de implementação do projeto em diferentes contextos e territórios tem evidenciado que, ao lado das lógicas da oferta, os usos se deslocam conforme as demandas comunitárias e geram, não raro, novas interações e aprendizagens. Ao enfatizar os meios dialogais e de rede que caracterizam as estratégias operacionais de uso da maleta, propicia-se a ampliação das trocas, a diversidade de interlocutores e o apuro no processo seletivo. Os processos aí desencadeados afetam os múltiplos ambientes que operam com base em lógicas próprias, inclusive o midiático. Eles se traduzem em novas experimentações que permeiam a produção dos conteúdos do Canal, desdobrados na programação, e em novas metodologias de ação. (Zucolo, 2012: 234)

Alicerçado na lógica do diálogo e parceria, o projeto Maleta, que aqui pode ser entendido como síntese da atuação do Futura como um projeto social de comunicação para a transformação social, se constitui como um dispositivo interacional articulador, na medida em que favorece e potencializa as ações de grupos locais e de múltiplas metodologias.

A seguir alguns números da implementação:

703 maletas - 47 completas e 656 básicas, distribuídas pelo Brasil da seguinte forma: 243 escolas, 8 secretarias de educação e 11 universidades.

REGIÕES	COMPLETAS	BÁSICAS	TOTAIS
Nordeste	15 (31,9%)	270 (41,25%)	285 (40,5%)
Norte	14 (29,8%)	122 (18,6%)	136 (19,3%)
Sudeste	16 (34%)	212 (32,3%)	228 (32,4%)
Sul	2 (4,3%)	52 (7,9%)	54 (7,7%)
TOTAIS	47	656	703

A seguir, breves exemplos de uso dos conteúdos da Maleta, relatados no monitoramento. Como dissemos, em cada local acontece um uso customizado dos conteúdos se adaptando às necessidades e oportunidades que a instituição que recebe a Maleta demanda.

1. OSCIP MONSA-MG

A partir do evento Noite Socioambiental, planejaram limpar o córrego que corta a cidade. A iniciativa resultou no recolhimento de sete caminhões de lixo.

2. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OURO PRETO-MG

Programas de rádio sobre o índice de baixa renda em Ouro Preto, produzidos com a participação de alunas e alunos.

3. ESCOLA MUNICIPAL SÃO SEBASTIÃO-PE

Uma vez por semana, durante o intervalo, alunas e alunos abordam e discutem os temas no programa Maleta Futura, transmitido pela rádio escolar.

4. ESCOLA MUNICIPAL CENTRO EDUCACIONAL NOVA VISÃO-PE

Pesquisa sobre desigualdade social realizada pelas turmas, no bairro do Jaboatão.

5. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ERATHÓSTENES MENEZES-BA

Pesquisa sobre a pobreza no mundo, envolvendo levantamentos, estatística, produção de texto, poesia e culminância.

6. ESCOLA ROQUE BERNARDO DA LUZ-PA

Pesquisa envolvendo as famílias, que foram entrevistadas pelos alunos. A conclusão do trabalho foi apresentada num jornal. Metodologia que inspirou outras atividades na escola.

7. UNILAB – PROJETO AFIRME AÇÕES - CE

Criação de uma página sobre o projeto numa rede social. Nela, estudantes da rede pública e universidade trocaram informações durante o desenvolvimento do trabalho, que se encerrou em 2015, aproximando a universidade da comunidade.

8. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HAIDE ANTUNES-MG

Projeto sobre trabalho infantil, que resultou numa peça teatral integrando do 1ª ao 5ª e do 6ª ao 9º ano. Produziram textos sobre trabalho infantil e um vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oFgIZpqWcGI

9. ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARNEIROPE

Cada turma da escola escolheu um livro infantil e montou uma apresentação teatral para crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola vizinha. A Maleta foi o suporte teórico para a montagem.

10. CASA FAMILIAR RURAL - SÃO LUIS-MA

Atividade de questionamento - “Por quê?”, para refletir e encontrar saídas coletivas.

11. IFMA DE VIANA-MA

Elaboração de folder e apresentação com informações sobre o tema direcionadas ao público.

12. ARCO DO SERTÃO-BA

Criação de um encontro de mulheres empreendedoras.

13. COOPIR-CE

Criação de núcleo para o enfrentamento da violência da juventude negra.

14. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ - NUCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL-AP

Seminário sobre os temas da Maleta, organizado pelos diretores das escolas da região e de outros municípios, além de pesquisadores da universidade federal.

15. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SINHÁ NATICO-MG

Atividade para sensibilizar sobre a questão da identidade. A mãe de um estudante visitou a escola e fez tranças nos cabelos das crianças, que elaboraram colagens sobre o tema.

16. ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI – SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP

A partir do texto sobre expressões populares, realizou-se um encontro com uma bonequeira. A arte de bonecos de argila é muito importante na região. Artesã e jovens exploraram conteúdos e esculpiram bonecos.

17. ESCOLA MUNICIPAL LUIZ LUA GONZAGAPE

Estudantes realizaram um Dia de Ação Social, oferecendo serviços variados a toda a comunidade, como culminância do projeto. Também organizaram um fórum sobre drogas, em que parte dos alunos era a defesa e outra parte era a acusação.

18. UNIPOP PROGRAMA JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA-PA

Grupo Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém (MMIB) passou a ser reunir semanalmente a partir do recebimento da Maleta.

19. PLAN - ESCRITÓRIO RECIFE-PE

Elaboração de um trabalho com um grupo de profissionais de turismo da região.

20. NÚCLEO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS - UERJ-RJ

Após utilizar a Maleta, professoras e professores passaram a reformular o Plano Político Pedagógico da escola atendida pelo núcleo. Direitos Humanos e questões relativas às populações fragilizadas são as diretrizes do novo plano.

21. CENTRO MARISTA JOVEM MONTAGNE – CMJM-RJ

Projeto “Quanto custa um bebê?”, trabalho envolvendo gravidez, juventude, maternidade e mundo do trabalho, a partir de materiais da Maleta.

Imagem da Maleta Futura Por que pobreza? Educação e Desigualdade:

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brandão, A.P., Garcia, D. (orgs.). (2007). Comunicação e transformação social: a trajetória do Canal Futura. São Leopoldo: Unisinos.

Freire, P. (1998). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Libonati, A., Garcia, D. e Eitler, K. (orgs.) (2012). Comunicação e transformação social - vol. 2. São Leopoldo: Unisinos.

Maleta Futura Por que pobreza? Educação e desigualdade. Documento interno.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación. Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, 1º ed, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

A AUTORA

ANA PAULA BRANDÃO - É Historiadora, Mestre em Comunicação e Cultura ECO/UFRJ; Gerente de Mobilização e Articulação do Canal Futura – Brasil. Co-organizadora do livro Comunicação e Transformação Social: a trajetória do Canal Futura; e organizadora da Coleção de livros Saberes e Fazeres, que faz parte do projeto A Cor da Cultura. E-mail: anapaula@futura.org.br

Transmídia, Jornalismo e Educação: frutos possíveis da interação de (multi)potencialidades

MAURÍCIO GUILHERME SILVA JR.

1. Introdução

Para muito além de meros processos de interação, interatividade e/ou colaboração entre sujeitos em processo comunicativo, a prática e a teoria da Educomunicação têm proporcionado aos usuários – hoje "prosumidores" (TOFFLER, 1980), posto que indivíduos aptos, simultaneamente, à produção e ao consumo de informações – vasto e complexo rol de possibilidades de diálogo, compartilhamento e construção de saberes.

Com ênfase em ações de produção, discussão e/ou disseminação de conhecimento, a Educomunicação revela-se "território limítrofe", região de relacionamento entre os preceitos e processos epistemológicos da Educação e da Comunicação Social. Do ponto de vista da *praxis*, projetos educomunicativos priorizam escolhas e ambientes pedagógicos calcados no estímulo ao desenvolvimento "intelectual e social" de sujeitos aprendentes (quais sejam: alunos, colaboradores de organizações etc.), e não apenas na transmissão – *one-to-many* – de saberes canônicos (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007).

Neste cenário, por meio do uso de recursos e dispositivos digitais, e com o auxílio da convergência de mídias, os referidos sujeitos aprendentes terão a oportunidade de se autotransformar durante o processo educomunicacional – de agentes passivos a indivíduos/

atores autônomos, aptos a exercer múltiplas funções, todas vitais ao processo de compartilhamento e apreensão de saberes.

Outra questão importante diz respeito à ruptura, necessária à instauração de iniciativas em Educomunicação, com propostas meramente disciplinares de organização do conhecimento. A (inter)relação entre os campos do saber, afinal, revela-se imprescindível à superação de práticas pedagógicas tradicionais – mas, ressalte-se, ainda identificáveis numa série de instituições brasileiras de ensino. Em resumo, é importante destacar o fato de que um projeto educomunicacional, como pré-requisito à superação de antigos entraves ao diálogo entre áreas do saber, requer amplo investimento em interdisciplinaridade. Educação, afinal, refere-se a perspectivas humanas e pessoais.

Quanto à Educomunicação, torna-se fundamental o desenvolvimento de atividades capazes de despertar, nos sujeitos aprendentes, uma espécie de capacidade crítica universal – a qual, segundo a hipótese aqui desenvolvida, poderá ser estimulada por meio da elaboração de projetos educomunicacionais que – para além dos princípios da cultura meramente livresca e da "pedagogia da enunciação" – estruturem-se segundo a lógica da participação e da colaboração entre indivíduos.

Neste cenário, não apenas os livros, mas também os recursos digitais, os jogos eletrônicos, os filmes, as multifacetadas plataformas de escrita em rede, outros tantos dispositivos transmidiáticos (SCOLARI, 2009) e o jornalismo despontam como aliados às etapas de desenvolvimento e compartilhamento do conhecimento. Pode-se dizer, por fim, que a Educomunicação busca o ingresso (crítico e autônomo) dos indivíduos/sujeitos aprendentes em seu meio social, por meio do despertar de habilidades e do investimento em profícuos diálogos colaborativos.

2. Tecnologias

Desde a invenção dos computadores pessoais, na década de 1970, a tecnologia digital tem se expandido rapidamente, de modo a estabelecer modos inovadores de sociabilidade, por meio de novos formatos e possibilidades de comunicação, assim como de transmissão da informação. Multimídia, intermídia, hipermídia - e agora, transmídia - compõem um universo semântico complexo, que busca explicar as narrativas emergentes, seus processos e aplicações, inclusive, no campo da educação. A velocidade das mudanças exige constante atualização bibliográfica e criterioso acompanhamento das novas ferramentas de aprendizagem, introduzidas no ambiente escolar, por vezes, pelos próprios alunos.

Chaves (2003) descreve duas grandes transformações tecnológicas pelas quais passou a educação, que já estaria vivendo, na verdade, uma terceira. Em primeiro lugar, destaca-se a mudança decorrente da invenção da escrita; em seguida, do surgimento da imprensa. Atualmente, a escola se defronta com as transformações advindas do desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos, que, em formato digital, convergem para os computadores, de modo a gerar novas formas de contar/narrar histórias. Passados dez anos de tais proposições, é possível pensar numa quarta grande transformação, relativa às mídias móveis, à multiplicação de telas e à emergência de novas formas narrativas - resultado natural dessa expansão.

Antes da escrita, as aulas eram orais: além de se comunicar face a face, professores e alunos faziam circular informações, questionamentos e aprendizados de indivíduo a indivíduo - ou, no máximo, em direção a pequenos grupos. A invenção da escrita tornou a educação independente da necessidade de sincronicidade temporal entre professores e estudantes e da localização geográfica. Neste sentido, aliás, Chaves comenta ter havido grande reação contra a "letrização" dos processos educacionais.

> Hoje falamos da informatização da educação, e há muita gente que resiste e levanta objeções. Mas, naquela época, séculos antes de Cristo, já havia objeções ao fato de a educação se valer de material escrito para ter um alcance maior e se libertar da necessidade das pessoas precisarem estar no mesmo lugar na mesma hora (CHAVES, 2003).

O que dizer, então, de uma informatização líquida, transportável, acessível em qualquer lugar? E das narrativas que se espalham por telas diversas e necessitam ser lidas, sentidas e experimentadas de modo distinto - e que, ainda, assim devem fazer sentido? Para compreender e desenvolver tal modelo, é indispensável pensar em narrativas de aprendizagem presentes (e atuantes) em diversos momentos do dia de um aprendiz. Trata-se, em suma, de narrativas capazes de gerar, naturalmente, interesse e engajamento.

Pensar as tecnologias como matéria-prima, e não apenas como mídia transmissiva, envolve estruturar narrativas diferenciadas, maleáveis e adaptáveis ao(s) novo(s) ambiente(s) tecnológico(s) e socialmente interligados que se instalam no dia a dia de docentes e discentes. Neste ponto, entrecruzam-se os campos da Educação e da Comunicação. Vivem, inclusive, os mesmos dilemas, pois, como ressalta Vidigal (2010, p. 1), "as questões que se materializam, na sociedade concernem diretamente à questão educacional, se se considera que a função da escola é a formação dos sujeitos, de acordo com expectativas que a própria sociedade faz dessa formação".

Para Henry Jenkins (2010), autor do conceito de Narrativa Transmídia (NT) em relação ao universo do entretenimento, aplicar transmídia à educação significa compreender as mudanças nos modos como a cultura é produzida e consumida atualmente, por meio de múltiplas plataformas, e com conteúdos dispersos.

Enquanto multimídia exige do aluno a habilidade de entender diferentes linguagens em um mesmo ambiente, transmídia busca constituir narrativas a partir de elementos de uma história dispersos em múltiplas plataformas. Para Jenkins (2010)[1], muitos são os motivos para que professores utilizem transmídia nos processos de ensino/aprendizagem. Primeiramente, trata-se de um modo de expressão a ser compreendido e aprendido: "Se muitas histórias vão se tornar transmídia, então, precisamos conversar com nossos alunos sobre o que significa ler uma história transmídia, e, tão importante quanto isso, o que significa conceber e escrever uma história transmídia" (JENKINS, 2010)[2].

Jenkins também atenta para as teorias de Howard Gardner: múltiplos tipos de inteligência implicam diferentes estratégias de ensino/aprendizagem. Neste cenário, se os meios técnicos usados pela educação – e pela comunicação – são os mesmos e se diferem em função de objetivos e finalidades, faz sentido pensar em Narrativa Transmídia no ambiente escolar? Além disso, que narrativa, exatamente, seria esta, e como tem sido pensada e utilizada? O que significam os conceitos de Educação Transmídia e/ou de Narrativa Transmídia na Educação? Em que aspectos tal narrativa se relaciona com a transdisciplinaridade? Por fim, como conjugar, ao processo de aprendizagem, as possibilidades da multimídia e da hipermídia?

3. Jornalismo e inovação

Do "virtual" ao "cibercultural", do "convergente" (*crossmedia*) ao "transmidiático" (*transmedia storytelling*), muitos se revelam, neste século XXI, os inovadores recursos, plataformas e serviços à disposição dos jornalistas. Do mesmo modo, múltiplos e relevantes configuram-se os novos significados agregados à antiga tríade de ações fundamentais ao ofício do profissional em jornalismo – qual seja: informar, opinar e interpretar.

Justamente em função de tal complexa perspectiva para as práticas jornalísticas na contemporaneidade, quando do desafio de analisar iniciativas com uso de transmídia, é

1 Disponível em http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. Acesso em maio de 2013.

2 *If many stories are going to become transmedia, then we need to talk with our students about what it means to read a transmedia story and as importantly what it means to conceive and write a transmedia story.*

preciso buscar parâmetros – acadêmicos e estratégicos; teóricos e práticos; éticos e técnicos – condizentes com os atuais desafios experimentados e/ou observados pelos profissionais do setor. Trata-se de desafios multifacetados, expressos – para além do uso das tecnologias e suas multipotencialidades – nas demandas do sofisticado público que hoje se interessa por informações jornalísticas.

Em linhas gerais, está-se falando de indivíduos não só com domínio técnico das ferramentas de transmissão, mas também aptos a agir, simultaneamente, como consumidores e produtores de bens simbólicos. Em síntese, isso revela que, daqui em diante, os jornalistas precisarão conviver com amplo volume de conteúdo – assaz credível – elaborado e disseminado, em rede, por centenas de milhões de pessoas ao redor do mundo.

Desse modo, se, por um lado, o domínio da *praxis* jornalística implica, hoje, o conhecimento de múltiplas ferramentas de transmissão de informações, por outro, há que se levar em conta uma nova (e complexa) miríade de desafios ético-profissionais – o que inclui, por parte de empresas/instituições de jornalismo, o investimento em propostas educomunicacionais.

Exatamente com o objetivo de definir tais iniciativas, digamos, jornalístico-pedagógicas, com uso de narrativa de transmídia, buscou-se investigar uma ação estruturada em plataformas e linguagens convergentes, polissêmicas e multipotenciais. Trata-se, em suma, de projeto apto a lidar com as demandas sempre mutantes da vida social.

4. Apontamentos sobre jornalismo científico

Silva (2010, p.26) ressalta que a divulgação científica se inicia, no Ocidente, há milênios: a atividade remonta aos gregos, que se encarregavam de "registrar e difundir o que seus sábios formulavam". Contudo, no que diz respeito à difusão da ciência por meio dos processos e lógicas do fazer jornalístico, a profissionalização dá-se com a evolução técnica dos meios de difusão da informação e o desenvolvimento das chamadas "sociedades industriais", já a partir do século XVII. Neste sentido, segundo a autora, o jornalismo científico assume, progressivamente, a responsabilidade de garantir espaço para a ciência "na esfera pública midiática, primando pela difusão das informações e respeitando a pluralidade das perspectivas e a diversidade das fontes relacionadas aos temas abordados" (SILVA, 2010, p. 27).

Para Colombo (1998), tais fontes científicas têm características bastante peculiares: em função de seu alto grau de especialização, acabam, muitas vezes, por desencorajar, nos jornalistas, a verificação de dados e informações. Daí a importância, no caso do jornalismo científico, de permanente inquirição quanto à veracidade de tudo o que é relatado pelos

pesquisadores. O autor chama a atenção, ainda, para a necessidade de ampla contextualização das reportagens no campo da ciência, posto que todas as etapas da produção científica devem ser compreendidas, e, caso necessário, minuciosamente relatadas.

Já segundo Peters (2000), o tratamento jornalístico à ciência mudou ao longo do século XX: a "cobertura popularizante" dos sucessos da prática científica foi, aos poucos, fazendo-se acompanhar da descrição dos impactos menos benéficos, a exemplo de desastres ambientais, problemas relacionados à saúde, à ética e à segurança. Além disso, dá-se o que o autor chama de "politização da ciência", processo pelo qual os resultados das pesquisas especializadas passam a legitimar, ou não, decisões políticas.

Ao também discutir importantes questões dos princípios da política, Bueno (2001) ressalta a necessidade de se "resgatar o caráter pedagógico-crítico do jornalismo científico, evitando que os profissionais estejam a serviço de interesses que atentem contra a cidadania e a função social da ciência". Nesta seara de discussão, Oliveira (2002) afirma que, para consolidação das bases da cidadania de uma nação, é preciso do desenvolvimento de cultura científica no cerne da sociedade.

Desse modo, o jornalismo científico seria o meio apto a disseminar, democraticamente, as informações detalhadas acerca da produção do conhecimento. Por fim, na visão de Maia (2010, p. 23), ter acesso aos avanços e aplicações práticas da ciência é direito expresso dos cidadãos, assim como a divulgação se revela "obrigação dos órgãos que a produzem ou patrocinam".

No artigo *Breve ensaio sobre as peculiaridades do texto de divulgação científica*[3], Destácio (2000) – para quem as práticas jornalísticas servem de "termômetro" dos graus de interesse social do público-alvo dos meios, assim como da elite intelectual dominante – destaca uma série de "mandamentos", desenvolvida por três importantes pesquisadores[4] das especificidades do jornalismo científico.

Segundo Destácio (2000), os autores defendem as seguintes ações para melhoria da cobertura jornalística no campo da ciência: a) oferecer, à maioria, o patrimônio da minoria; b) difundir os descobrimentos, de modo a ressaltar seu valor para a humanidade; c) destacar a importância da ciência pura; e) combater a desconfiança social em relação à ciência; f) revelar o caráter coletivo da prática científica; g) denunciar as falsas ciências; h) utilizar-se de meio interessante, direto e sensato para a difusão de informações acerca da ciência; i) Ser simples, direto e "nobre"; j) tratar um assunto de cada vez; k) pensar muito no tema

3 http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/papiro4.
4 Trata-se de Manuel Calvo Hernando, Oswaldo Frota-Pessoa e Cássio Leite Vieira.

antes de escrever; l) humanizar os relatos; m) evitar jargões jornalísticos; n) adequar forma e linguagem ao público e o) distinguir especulações de resultados.

5. Estudo de caso: projeto Minas Faz Ciência

Há mais de uma década, a Assessoria de Comunicação (ACS) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais[5] (FAPEMIG) desenvolve produtos e serviços condizentes com o "duplo princípio" da tradução e da valorização do conhecimento científico. Na FAPEMIG, além de produzir releases, promover o relacionamento com a imprensa, organizar coletivas etc., a Assessoria busca, por meio de uma série de "ferramentas" – revista, rádio, TV, blog e mídias sociais – "divulgar ciência e tecnologia para toda a sociedade, transformando-as em valor" (FAGUNDES, 2010, p. 49).

Em 2010, de modo a intensificar suas possibilidades de difusão científica, a ACS criou o Programa de Comunicação Científica e Tecnológica[6] (PCCT). Por meio de edital, foram selecionados profissionais para desenvolver as seguintes ferramentas e/ou ações do PCCT: coordenação geral do Programa; redação da revista *Minas Faz Ciência*; redação do *blog Minas faz Ciência*; desenvolvimento do programa de rádio *Ondas da Ciência*; desenvolvimento do programa de TV *Ciência no Ar* – veiculado em ambiente web – e a programação visual de todos os produtos/serviços editoriais.

Para além das ações básicas da prática jornalística – delineamento de pauta, angulação, apuração e escrita –, o projeto *Minas faz Ciência* busca investigar novos modos de ampliação do diálogo entre a ciência e a sociedade, por meio de narrativas transmídia capazes de ultrapassar os princípios *cartesianos* ainda em voga no discurso científico contemporâneo. Neste panorama, todos os produtos da iniciativa (revista, blog, redes sociais, rádio, TV e eventos) pretendem-se espaços não apenas de exposição da atual pesquisa científica mineira, mas, principalmente, de reflexão em torno do próprio lugar da ciência nas

5 Criada há 28 anos, a FAPEMIG é uma das mais importantes instituições de fomento à pesquisa de Minas Gerais, o que, naturalmente, aproxima-a de cientistas ligados aos mais diversos campos do conhecimento. Tal realidade acaba por permitir que os profissionais da ACS tenham acesso a vasto banco de dados, onde há não só os nomes de centenas de pesquisadores do Estado, mas também as informações básicas de suas investigações científicas.

6 Importante ressaltar que, apesar de ter sido proposto pela Assessoria de Comunicação da FAPEMIG, o PCCT não se limita à divulgação de pesquisas financiadas pela Fundação. Ao contrário, todos os projetos editoriais até hoje desenvolvidos dentro do Programa têm autonomia garantida, a ponto de os jornalistas e demais profissionais, selecionados para a iniciativa, oferecerem pautas ligadas a instituições e pesquisadores sem quaisquer vínculos com a entidade de fomento. Por isso é que, aqui, não serão analisadas tais iniciativas jornalísticas como produtos e serviços de "comunicação organizacional".

"narrativas do cotidiano" – expressão aqui empregada como forma de ressaltar, a partir das ideias de Leal (2006, p. 21), que "narrar significa buscar e estabelecer um encadeamento e uma direção, investir o sujeito de papéis e criar personagens, indicar uma solução".

6. Considerações finais

As narrativas transmídia do projeto *Minas faz Ciência* buscam investir, por meio da articulação entre texto, imagem, vídeos e interatividade com o público, na construção de narrativas capazes de informar e, simultaneamente, estimular o debate em torno de questões como a função da ciência – e dos cientistas – no mundo contemporâneo, o posicionamento sociopolítico dos indivíduos frente ao desenvolvimento tecnológico ou a derrocada da razão *cartesiana* como princípio balizador das relações humanas.

Busca-se, dessa maneira, investir na elaboração de narrativas complexas, capazes de dissecar o discurso científico e, ao mesmo tempo, de entrelaçar "experiências vividas" – no caso, tanto de pesquisadores (fontes primárias) quanto de prosumidores (leitores/usuários/ouvintes/espetadores etc.). Narrativas, afinal, "podem aparecer no cotidiano, contadas pelos seres humanos, ajudando-os a viver e agrupando-os, distinguindo-os, marcando seus lugares e possibilitando a criação de comunidades" (LEAL, 2006, p. 21).

Daí o desafio central do projeto: inventar – ou reinventar, encenar etc. – formas mais democráticas e interativas de "dizer a ciência" (ou, de outro modo, de "narrar aos leitores o universo da produção científica"). Para tal, parte-se, em primeiro lugar, do pressuposto de que o público do projeto *Minas faz Ciência*, mesmo que leigo em relação a uma série de temáticas, detenha experiência própria com o universo das investigações especializadas – o que o tornará previamente disposto à instauração de diálogos com a referido veículo jornalístico.

Por isso, inclusive, o investimento, ao longo das iniciativas do projeto, em ampla experimentação de linguagens, formatos e princípios editoriais. É que se pretende, assim, não apenas a (trans)criação – contextualizada – de imagens e discursos científicos ao público dito "leigo", mas também a evidenciação, aqui já ressaltada, de certo posicionamento *antipositivista* e *anticartesiano*. Afinal, se a própria ciência carece de ser permanentemente reinventada, "de modo a construir o exercício da democracia e da liberdade, transformando os seus limites disciplinares em fronteiras a explorar", por que não reinventar "os próprios sujeitos do saber" (HISSA, 2011, p.25)?

Referências

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo, lobby e poder. In: **Revista Parcerias Estratégicas**. Número 13, dezembro de 2001.

CHAVES, Eduardo. **Educação a distância e tecnologia**. Palestra proferida pelo professor e disponível on-line, em vídeo, 2003. Disponível em http://www.cameraweb.unicamp.br/ead/ead_chaves.ram>. Acesso 11 abr. 2006.

COLOMBO, Furio. A notícia científica. In: **Conhecer o jornalismo hoje**. Lisboa: Editorial Presença, 1998. p. 96-111

DESTÁCIO, Mauro Celso. Breve ensaio sobre as peculiaridades do texto de divulgação científica. In: **Revista eletrônica Espiral**. Ano 1, N. 4 - julho-setembro, 2000. Seção Papiro. Disponível em <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/papiro4.htm>. Acesso em 17 mar. 2005.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. **Mídias, letramento e formação**: construção de saberes sobre o discurso jornalístico na escola. Tese de doutorado. PUC Minas, 2010.

FAGUNDES, Vanessa Oliveira. Diálogo possível. In: COSTA, Mônica (org.). **Ciência e imprensa** – Convergências possíveis. Natal (RN): Editora Fapern, 2010. p.43-51

GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana (org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LEAL, Bruno. Saber das narrativas: narrar. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAIA, Isaura Amélia de Sousa Rosaldo. A divulgação da ciência é direito do cidadão. In: COSTA, Mônica (org.). **Ciência e imprensa** – Convergências possíveis. Natal (RN): Editora Fapern, 2010. p.23-24

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Fabíola. **Jornalismo científico**. São Paulo: Contexto, 2002.

PETER-PETERS, Hans. A interação entre jornalistas e peritos científicos – cooperação e conflito entre duas culturas profissionais. In: **Revista de Comunicação e Linguagens – jornalismo 2000**. TRAQUINA, Nelson (Org.), Lisboa Relógio d'água Editora, 2000. p. 213-235

SILVA, Josimey Costa. Fiat Lux. In: COSTA, Mônica (org.). **Ciência e imprensa – Convergências possíveis**. Natal (RN): Editora Fapern, 2010. p.25-29

O AUTOR

MAURÍCIO GUILHERME SILVA JR. - Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. É professor do curso de Jornalismo do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Integra o Programa de Comunicação Científica e Tecnológica da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais, onde é pesquisador e editor da revista *Minas Faz Ciência*.

Análise de mídia: um olhar muito além da notícia

BARBARA ENDO
VALDENICE MINATEL MELO DE CERQUEIRA
VERÔNICA MARTINS CANNATÁ

INTRODUÇÃO: BREVE HISTÓRICO DA DANTE EM FOCO

Em 2007, um grupo de alunos se reuniu para participar de um evento interno do colégio e fazer a sua cobertura jornalística. Acompanhados por uma jornalista e por uma professora do Departamento de Tecnologia Educacional, eles desenvolveram produções escritas com base em técnicas jornalísticas no intuito de produzir sua própria mídia impressa. Com o passar dos anos, a iniciativa se transformou em uma oficina de produção multimídia.

Essa oficina tem um formato híbrido, uma vez que inclui o desenvolvimento de atividades tanto presenciais como a distância, sendo estas últimas realizadas via Moodle. Os encontros presenciais são semanais e possuem duração de uma hora. Tais encontros propiciam uma dinâmica diferenciada que inclui a manipulação, a observação e a análise de atualidades na televisão, em jornais, em revistas e nas redes sociais, a fim de que os alunos adquiram maior familiaridade e conhecimento a respeito das mídias trabalhadas na oficina. Além disso, há uma proposta que envolve a elaboração de conteúdos para diferentes meios, de forma a incentivar a produção autônoma e colaborativa dos alunos participantes. Essa prática possibilitou a criação, pelos alunos, de uma mídia impressa: a "Revista Foco".

Atualmente, os alunos alimentam um blog no Estadão, em que publicam conteúdos diversos relacionados ao cotidiano escolar. Além disso, fazem coberturas jornalísticas nas redes

sociais da oficina e fazem matérias em áudio para a "Rádio Dante", em parceria com a rádio CBN, e em vídeo para a *webtv* interna do Colégio Dante Alighieri, a "TV Dante", que possui conteúdos de acesso restrito e público.

A variedade de formatos não apenas mantém os alunos atualizados com a convergência das mídias, como também os estimula a descobrir vocações, interesses e talentos próprios relacionados às áreas da comunicação.

Nesse contexto, acreditamos que a Dante em Foco ajuda a ampliar o repertório sociocultural e educacional, promovendo o espírito investigativo e o protagonismo dos alunos. Em 2016, a oficina conta com aproximadamente 70 alunos, divididos em 4 turmas.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PROTAGONISMO

Tão importante quanto fazer a leitura crítica de um texto é conhecer um pouco mais sobre as condições de sua produção. A mídia, ao ser utilizada de maneira crítica no campo educacional, pode ampliar a cultura dos alunos. Por esse motivo, pode-se dizer que há um potencial pedagógico da mídia como uma parceira da educação, contribuindo para enriquecer o conhecimento de uma maneira geral.

Diante disso, surgem novos espaços de aprendizagem. Ser professor hoje consiste também na obtenção de diversos conhecimentos e habilidades, quer vinculados aos processos de ensinar e aprender, quer relacionados à convivência em grupo e à constante busca pela atualização. Ao professor cabe, portanto, elaborar situações-problema para seus alunos, instigando-os para a obtenção de respostas através da observação e da reflexão. Assim, torna-se necessário estabelecer uma relação de mediação.

É fato que qualquer iniciativa que tenha como objetivo vivências educomunicativas oferece condições de mudanças no currículo escolar. Esse currículo, por sua vez, ao mesmo tempo que define o contexto escolar é, em sentido contrário, pelo mesmo contexto definido, em um movimento dialético. No currículo tradicional, o professor é tido como detentor do conhecimento e o repassa ao aluno de forma unidirecional. Entretanto, a educomunicação propõe uma relação de ensino-aprendizagem diferenciada, na qual o aluno é o protagonista.

Nessa perspectiva, surge o conceito de mediação pedagógica em que o professor é um mediador entre o aluno e o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, o papel do educador não é mais transmitir as informações que julgar necessárias, mas fornecer os instrumentos necessários para que o estudante possa reconstruir e se apropriar dos

diferentes conceitos. Segundo Gasparin (2007, p.115), "a mediação implica, portanto, em releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento".

Paulo Freire não escreveu explicitamente sobre o tema mediação, mas deixou pistas para o entendimento do termo, quando, por exemplo, escreveu sobre a liberdade e a educação bancária: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1988, p.52). Daí a necessidade de ações conjuntas, de uma união de esforços, no fazer e no pensar com o outro, com o objetivo comum de promover a liberdade e estabelecer um novo paradigma de aprendizagem, atendendo 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". (Ibid.)

Dentro desse contexto, a mediação pedagógica desencadeia, portanto, um percurso que torna o aluno um protagonista, capaz de refletir e transformar seu cotidiano, intervindo de modo crítico e atuante em sua realidade. Cabe, então, relatar uma experiência, desenvolvida a partir de uma perspectiva educomunicativa, em que os alunos são protagonistas de um processo de crítica da mídia.

EDUCOMUNICAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA

Em 2013, surgiu uma nova prática dentro da oficina Dante Em Foco, a Análise de Mídia. Esse projeto consiste na apreciação do conteúdo publicado por diferentes meios de comunicação (jornal impresso, revista, vídeos, quadrinhos, etc.) e visa estimular um olhar crítico e diferenciado dos alunos. Toda semana, são disponibilizadas aos alunos notícias de destaque em diferentes veículos informativos, a fim de que eles possam ler os textos e/ou ver os vídeos indicados a fim de contribuir com a discussão no próximo encontro da oficina.

Essa discussão não se norteia somente pelos temas das notícias, que são, de maneira geral, bastante polêmicos. Os alunos também debatem a neutralidade (ou a falta dela) dos meios de comunicação, o uso de termos considerados tendenciosos, a abordagem política das matérias, os títulos, as fotos e as legendas vinculadas ao texto, entre muitos outros elementos que compõem as peças informativas.

Tal projeto segue a linha de pensamento de Silva (2002) sobre leitura crítica, 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-discursi-

> vos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos. (SILVA, 2002, p. 30).

Ainda de acordo com Silva (2002), 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 perante os fatos.

Ismar Soares (2004) acredita que a análise crítica da mídia é desenvolvida com a prática. Para o autor, o exercício 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.

> (...) A comunicação introduzida no ideário da educação deveria, sobretudo, ter uma qualificação: ser dialógica, participativa e interativa, negando-se espaço para os procedimentos reforçadores de atitudes autoritárias e excludentes. A garantia de que a dialogicidade disseminada por Freire estaria chegando efetivamente ao campo do ensino residiria na superação da tradicional perspectiva iluminista e conteudística de educação por uma vertente mais construtivista e eminentemente dialética de busca compartida e de comunicação do saber, proposta traduzida no lema "aprender fazendo". (SOARES, 2004, p. 4)

Na esteira da perspectiva da leitura crítica, é possível citar Caldas (2006), que pensa na leitura crítica como algo transformador. Ou seja, à medida que ela deforma e desmitifica alguns conceitos tradicionais, forma indivíduos com novas capacidades de ver e compreender os contextos nos quais se inserem.

> Discutir as tensões, os conflitos, os problemas éticos que envolvem a construção da notícia na sua relação com o mercado não é tarefa menos importante para dar a real dimensão do processo de produção da mídia e das contradições inerentes a este. Aprender sobre o mundo editado pela mídia, a ler além das aparências, a compreender a polifonia presente nos enunciados da narrativa jornalística, não é tarefa fácil, mas desejável para uma leitura crítica da mídia. Discutir a responsabilidade social da imprensa, do jornalista, compreender as intrinca-

> das relações de poder que estão por trás da composição dos veículos; capacitar professores e alunos para entender os sentidos, o significado implícito no discurso da imprensa não são tarefas fáceis. Exigem muito mais que a competência do fazer jornalístico e o entendimento claro de que a linguagem utilizada pela mídia encerra múltiplas interpretações, razão pela qual a leitura da mídia na escola não deve restringir-se à leitura de um veículo, mas à pluralidade dos meios. É necessário reconhecer, portanto, que a linguagem é, por natureza, ideológica. (CALDAS, 2006, p. 6)

Dessa forma, a leitura não se reduz a um meio para a obtenção de conhecimento, mas a uma ferramenta importante na busca pela formação crítica do indivíduo. Ler a mídia de maneira crítica é, portanto, utilizar uma prática que precisa ganhar cada vez mais espaço nas escolas e fora dela, pois é por meio de ações como essa que o indivíduo compreende o mundo e a sua maneira de nele atuar como cidadão, sensibilizado dos seus direitos e deveres.

Além da formação de leitores críticos, a Análise de Mídia parte do princípio de que os alunos não devem ser meros reprodutores de técnicas da comunicação, mas sim comunicadores de caráter reflexivo, que possam, além de informar, formar.

A Análise de Mídia dentro do ambiente colaborativo da oficina Dante Em Foco promove, portanto, uma relação no ensino e na aprendizagem de caráter humanista.

BREVE RELATO DOS EXERCÍCIOS DE LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA

Uma análise de mídia consiste em trazer para a sala de aula tópicos atuais, que podem gerar ricas discussões entre grupos de alunos, professores, e até mesmo em casa. O foco é discutir um assunto através da visão de diferentes veículos, mostrando que existem várias formas de se contar uma mesma história e que cada uma pode gerar uma interpretação diferente. Após a apresentação do tema, os alunos analisam aspectos da mídia, como o grau de isenção do autor, o uso de palavras e a seleção de imagens.

Os alunos começam analisando o título da matéria em busca de palavras tendenciosas e outros pontos que podem causar interpretações divergentes, sempre pautados pela ética jornalística. Depois disso, a análise continua com o restante do texto, passando pela imagem e, posteriormente, observando e analisando os parágrafos mais importantes da matéria.

Nota-se que, antes de analisar uma notícia, é necessário entender o contexto em que ela está. Ou seja, a mediação do professor precisa contemplar o texto (analisado) dentro de um contexto.

De acordo com as alunas Clarice Villari e Francesca Bellelli, ambas alunas da Dante Em Foco, "se você for analisar uma notícia sobre a crise econômica, por exemplo, é necessário saber as causas, como ela se agravou, se ela pode piorar, o que está acontecendo com a política, entre outros assuntos."[1] Dessa forma, quando um texto é trazido para análise, é sempre bom relacioná-lo com outros textos de temas semelhantes, mas com ideias diferentes, para conhecer os diversos tipos de abordagem de um mesmo assunto.

Um exemplo de diferentes abordagens é o contraste entre o jornal Estadão, que tem uma posição mais voltada para a direita, e a Folha de S. Paulo, que publica matérias que tendem para a esquerda. Por exemplo: no dia 2 de setembro de 2015, o Estadão publicou uma matéria com o título "Dólar tem mais um dia de alta e vai a R$ 3,75 em meio a tensões com a situação fiscal no País". No mesmo dia, a Folha publicou uma matéria, sobre o mesmo tema, mas com o seguinte dtulo: "Dólar supera R$ 3,76 com preocupação fiscal, no maior valor desde 2002" . São exemplos como este que mostram aos alunos como um mesmo fato pode ser noticiado de diferentes formas.

Para entender as características básicas de um texto, entretanto, é preciso fazer uma análise crítica sobre o tema abordado e ir além: mostrar que uma simples escolha de palavras pode mudar o sentido de um texto. A partir das palavras utilizadas, é possível ter uma ideia das opiniões que o autor possui sobre o tema. Uma das bases da análise de mídia é mostrar que, por mais que o texto jornalístico deva ser, acima de tudo, transparente sobre o assunto, essa imparcialidade jornalística, de fato, não existe.

Os alunos Gabriela Nusbaum e Ricardo Arrais[2] apontam: "é importante perceber que cada veículo de comunicação tem sua própria linha editorial, ou seja, segue princípios ao escrever suas matérias. Em geral, buscam a neutralidade, mas não é bem o que acontece em grande parte das vezes".

Mas, mais do que a linguagem escrita, por si, é preciso mostrar também aos jovens que o apoio multimídia da notícia (imagens, vídeos, áudios) torna-se, além de complementação do conteúdo, uma maneira a mais para expor a parcialidade do material. Uma foto, por

1 O texto dentro de um contexto In FocadosBook: Manual do Jornalista Mirim. Disponível em: http://www.colegiodante.com.br/wp-content/uploads/2016/11/focadosbook.pdf Acesso em 01 maio 2017.

2 A essência do texto In FocadosBook: Manual do Jornalista Mirim. Disponível em: http://www.colegiodante.com.br/wp-content/uploads/2016/11/focadosbook.pdf Acesso em 01 maio 2017.

exemplo, deve ter coerência com o texto a que se refere, pois, se a foto for incoerente, o leitor, antes mesmo de começar, pode perder a vontade de ler. A foto (ou vídeo) pode trazer uma noção sobre o artigo, gerando (ou não) um conceito errado sobre o texto. Depois de discussões sobre os diferentes pontos de vista, os alunos e professores podem chegar às suas próprias conclusões com relação ao assunto abordado.

Em síntese, o exercício conhecido como Análise de Mídia propõe o estímulo à visão crítica de mundo dos alunos, não apenas por meio do senso comum, mas a partir de elementos que são fundamentais para entender a cobertura midiática atual. E, mais do que isso, o intuito de tal atividade não se trata apenas de criticar o que já está posto, mas sim propor soluções a futuros textos, uma vez que os alunos estão inseridos em uma oficina de produções midiáticas. Trata-se, portanto, de um exercício de empatia: como criticar o outro, apontar os erros, formar uma opinião condizente e executar tal atividade de maneira diferente?

REVERBERAÇÃO DAS ATIVIDADES CRÍTICAS

Hussein (1987, p.72) ressalta que no contexto teórico-metodológico-behaviorista "[...] a leitura crítica é focalizada como uma forma de resposta dos alunos ao controle exercido pela autoridade dos estímulos do texto." Ou seja, um aluno necessita identificar e analisar objetivamente os estímulos do texto e reagir a eles. Com relação à Análise de Mídia, o que percebeu-se foi que os alunos, a partir do momento em que conseguiram ressignificar tais produções de conteúdo engajaram-se muito mais com as discussões em classe. Tal mudança ocorre em virtude de uma mudança de repertório: o aluno deixa de ser um consumidor passivo de informação. Ele passa, nesse momento, a preocupar-se mais com um contexto, com os elementos que permeiam seu entendimento de determinadas temáticas. Neste sentido, a leitura crítica também está relacionada ao processo de argumentação. Navega (2005, p. 112) defende que

> "[...] um bom argumentador é aquele que consegue perceber lacunas no conhecimento do oponente buscando formas de adicionar, em sua argumentação, boa parte do que é necessário saber para compreender corretamente a ideia que está sendo exposta."

Ou seja, uma das principais reverberações da análise está na argumentação e no entendimento mais profundo da mensagem que está sendo comunicada. É a partir do momento que o aluno entende o quão importante é o conhecer além do produto midiático que iniciam-se as novas ações e os questionamentos.

Para Freire (1981), comenta a compreensão da prática democrática e crítica da leitura do mundo, da realidade e da palavra, em que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas desafiadora, para que ajude a pensar e analisar a realidade em que se vive. Ao fazer essa análise e iniciar o processo de argumentação, o aluno participa efetivamente do desenvolvimento permanente da sua aprendizagem e sobre o que é a palavra escrita, ou seja, a linguagem e as suas relações com o contexto.

Algo muito significativo nesse processo de análise crítica foi a produção de um e-book, o FocadosBook: Manual do Jornalista Mirim. São crianças ensinando outras crianças a fazerem jornalismo e, entre as temáticas abordadas, surgiu dos próprios alunos a ideia de falar (e explicar) sobre Análise de Mídia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oficinas como a Dante Em Foco inserem-se em uma perspectiva de práticas educomunicativas necessárias para que a escola capte a dinâmica dos espaços sociais e a transforme em aprendizado para alunos e professores.

Considerando que o Colégio Dante Alighieri tem buscado uma nova perspectiva com relação aos valores tradicionais da educação, a realização desse projeto educomunicativo reforça, por um lado, a ideia de que o processo de aprendizagem não é unidirecional, e desmitifica, de outro, a ideia de que o papel da escola é somente prover conteúdo.

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

A Análise de Mídia surgiu como uma necessidade de preparar os alunos para uma releitura e uma análise crítica a respeito dos conceitos estudados, seja no currículo prescrito ou no vivido. A Dante Em Foco, como um projeto educomunicativo, de caráter humanista, busca repensar conceitos e fórmulas prontas. A ideia é que os alunos utilizem um olhar diferenciado e crítico em face do contexto no qual se inserem.

REFERÊNCIAS

CALDAS, G. **Mídia, escola e leitura crítica do mundo**. Disponível em: http://migre.me/uM-DaZ. Acesso em: 27 ago. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se contemplam**. 50. ed. São Paulo: Cortez,1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

GASPARIN, J.– **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2007. P.113-115.

HUSSEIN, L. C. **Leitura Crítica**: uma revisão de conceito. Revista Psicologia Educacional e Escolar, Rio de Janeiro, jul./set. 1987.

NAVEGA, S. **Pensamento crítico e argumentação sólida**: vença a suas batalhas pela força das palavras. São Paulo: Publicações Inlelliwise, 2005.

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

SOARES, I. **Alfabetização e Educomunicação** - O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. Disponível em: http://migre.me/uMCxm. Acesso em 27 ago. 2016.

FocadosBook: **Manual do jornalista Mirim** Disponível em: http://www.colegiodante.com.br/wp-content/uploads/2016/11/focadosbook.pdf Acesso em 01 maio 2017.

ANEXO I - FOTOS DAS ATIVIDADES

Imagem 1: *Alunos discutem temas polêmicos na mídia*

Imagem 2: *A partir das características analisadas no veículo tradicional, os estudantes sugerem novos títulos para as notícias*

Imagem 3: *Capítulo de e-book lançado pelos alunos sobre Análise de Mídia. O e-book está disponível para download no link: http://www.colegiodante.com.br/publicacoes/focados-book/*

AS AUTORAS

BARBARA ENDO - Mestra em Comunicação, jornalista orientadora da oficina Dante Em Foco: barbara.endo@cda.colegiodante.com.br

VALDENICE MINATEL MELO DE CERQUEIRA - Doutora em Educação, coordenadora da oficina Dante Em Foco: valdenice.minatel@cda.colegiodante.com.br

VERÔNICA MARTINS CANNATÁ - Mestranda em Educação, professora orientadora da oficina Dante Em Foco: veronica.cannata@cda.colegiodante.com.br

O Uso das Mídias na Prática Docente e a Relação com o Campo da Educomunicação: Experiência de uma Escola Pública de Ensino Médio

ISYS HELFENSTEIN REMIÃO

Introdução

O contexto do Ensino Médio é permeado por uma série de desafios que vão desde a universalização do ensino até a necessidade de repensar currículos, formas e conteúdos para atender as demandas de uma juventude que não busca, apenas, por uma profissionalização ou pelo ingresso na universidade. Somente em 2009, por meio de Emenda Constitucional[1], esta etapa da Educação Básica foi reconhecida como direito a ser garantido a todos os jovens e essa ausência histórica resultou em uma profunda crise no sentido da identidade e da função social do Ensino Médio. Para enfrentar alguns dos desafios, a escola deve ser analisada como espaço sociocultural, compreendida sob a ótica da cultura, a partir de um olhar que leva em conta o dinamismo, o fazer-se cotidiano de homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores que são seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos. (DAYRELL, 2006). Estamos diante de uma mudança profunda nas práticas culturais – de memórias, de saber, de imaginário e de criação – que levam a mudança de sensibilidade. Os meios de

1 A Emenda Constitucional de 11 de novembro de 2009 alterou a redação do artigo 208 da Constituição em vigor, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada inclusive para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria.

comunicação desafiam a escola a adentrar na sociedade da informação e nos novos espaços e formas de socialização, uma vez que, são responsáveis por descentralizar os modos de transmissão e circulação do saber. A escola é um lugar em que essa mutação (da sensibilidade) se converteu em um conflito de culturas, que reflete na sua luta contra a "pseudocultura do entretenimento". (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 65). Desta forma, a reorganização dos saberes e do currículo passa pela questão da comunicação, no sentido de compreender a presença da mídia na vida dos sujeitos e que, consequentemente, a levam para a escola.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012)[2] explicitam a necessidade de avançar na perspectiva de uma educação emancipadora e assumem a importância da comunicação e seus meios no processo de ensino, orientando para que sejam incluídos no projeto político pedagógico das unidades escolares. Os programas governamentais, como o Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação e o Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, representam "respostas" à esses desafios e demandas, ampliando as possibilidades educativas com estratégias que buscam aproximar a escola da realidade e diversidade juvenil. A Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila foi escolhida como local de observação da pesquisa empírica justamente por estar inscrita nesses dois programas, que de diferentes formas possuem em suas diretrizes o estímulo ao uso das mídias e das tecnologias na educação. Com isso, buscamos responder neste artigo: O que os professores entendem por mídia e tecnologia na educação? Quais são os fatores que influenciam o uso das mídias na prática docente? E, por fim, qual é a relação dessas práticas com a educomunicação?

O ponto de partida foi a aplicação de questionários aos professores a fim de investigar a formação, área de atuação e perfil dos docentes e mapear o uso de mídias tanto para uso pessoal como na prática pedagógica. E também a análise dos guias de aprendizagem[3], com o intuito de verificar se e como a comunicação e/ou as mídias estavam inseridas no currículo das disciplinas. A partir disso foram selecionados seis professores para a segunda etapa que utilizou a entrevista em profundidade, semi-aberta, como procedimento metodológico. A pesquisa foi realizada no período de março a junho de 2016.

2 BRASIL. Resolução n.º 2 de 31 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

3 O guia de aprendizagem é a organização da disciplina pelo professor, em que consta os conteúdos trabalhados e as habilidades a serem desenvolvidas em cada área. Disponível em: http://eereverendo.blogspot.com.br/. Acesso em 28/04/16

A escola, suas práticas e os sujeitos da pesquisa

A Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila possui 346 alunos e 18 professores. Dispõe de laboratório de informática, sala de leitura com televisão e computadores, salas de aula com projetores multimídia, notebooks para uso dos alunos e dos professores.

No *blog*[4] da Escola, gerenciado pelo coordenador, foi possível encontrar uma série de documentos como o Regimento Escolar (2014) que reconhece o direito à liberdade de expressão e o protagonismo juvenil quando cita:

> Os alunos têm o direito de organizar, promover e participar do Grêmio Estudantil, dos Clubes Juvenis, da Liderança de Classe, da atuação como Jovens Acolhedores e demais práticas de protagonismo Juvenil, tais como: Participar da publicação de jornais ou boletins informativos escolares, desde que produzidos com responsabilidade e métodos jornalísticos, que reflitam a vida na escola ou expressem preocupações e pontos de vista dos alunos que não ofendam a instituição escolar. (Artigo 27, inciso V e VI, 2014)

No entanto, durante a pesquisa não foi identificada nenhuma uma ação efetiva que valorizasse práticas como a publicação de jornal, pelo contrário, os alunos criaram um clube com essa finalidade mas não encontraram apoio da gestão e dos professores, resultando no encerramento das atividades. O clube juvenil[5] é uma estratégia do Programa Ensino Integral que contempla o currículo diversificado (denominação do Programa) e configura um espaço para inserção e produção de linguagens da comunicação. A Escola conta com equipamentos para desenvolver um projeto de rádio que, segundo o coordenador, foi implantado desde o início do programa em 2012. Porém, no período da pesquisa (2016) os alunos criaram um clube de rádio que também não foi para frente por não saberem como fazer para ir além da reprodução de músicas no intervalo. Outra estratégia que permite trabalhar com as mídias é a disciplina eletiva[6], pelo histórico encontrado no *blog* da escola, nessa área foram realizadas duas em 2015 (produção de curtas metragens e fotografia) e uma em 2016 (jogos eletrônicos).

4 Disponível em: http://eereverendo.blogspot.com.br/. Acesso em 28/04/16.

5 Os Clubes Juvenis são propostos pelos estudantes semestralmente. Cada clube deve contar com um professor "padrinho" que acompanha e orienta as atividades dos alunos.

6 A Disciplina Eletiva é proposta por dois ou mais professores a partir do interesse dos alunos em consonância com as habilidades dos docentes.

Na análise dos guias de aprendizagem, notou-se que palavras relacionadas à comunicação e/ou à mídia aparecem em pelo menos três disciplinas de cada série, em um universo de 12[7]. Além de representar um percentual baixo de inserção da comunicação tanto nos conteúdos trabalhados, como nas habilidades desenvolvidas, percebe-se que é ainda muito incipiente a forma com que os professores relacionam as questões da mídia com o currículo. A maioria das ações é pontual e muitas vezes configura uma iniciativa isolada do professor.

Os questionários foram respondidos por 15 professores (dos 18) e um fator que chamou atenção foi a formação inicial e continuada. Nove deles possuem pós-graduação e os que não possuem, fizeram mais de um curso de graduação. Porém, apenas a professora de Artes está cursando pós-graduação em comunicação e possui experiência profissional na área de publicidade e de rádio. Quando questionados se na graduação tiveram alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação, apenas três professores responderam que SIM mas nenhum deles lembrou o nome da disciplina, nem sobre o que se tratava. Quatro professores disseram ter feito algum curso na área, voltados à comunicação, expressão, mídia e suas tecnologias. Vale ressaltar que destes quatro professores, dois são da área de Artes e dois de Língua Portuguesa, ambas mais "próximas" da comunicação.

A televisão e os canais virtuais são os meios que os professores mais utilizam para se informar. Todos possuem acesso diário à internet, seja na escola ou em casa. Apenas um professor não utiliza redes sociais, os demais citaram mais de uma[8]. Os principais recursos utilizados em sala de aula são o computador e a internet, as outras mídias como jornal, televisão/filmes são utilizados com menor frequência, por poucos professores. As justificativas para o uso de recursos e/ou mídias em sala de aula versaram sobre o dinamismo das aulas e a melhor compreensão dos alunos. Apenas dois professores responderam que não se sentem preparados para o trabalho com as mídias, porém, nas demais respostas percebe-se que a preparação se dá para o uso dos equipamentos, que é uma rotina na Escola. Cinco professores possuem *blog* atualizado das suas disciplinas, com materiais didáticos, planejamento das aulas e apostilas, mas, apenas os professores de Artes e de Língua Portuguesa publicam informações que vão além do conteúdo curricular e da apostila, por exemplo, divulgando eventos culturais da cidade e sugerindo o uso de plataformas *on line*

7 Exemplos: Geografia – "a desigualdade no acesso aos fluxos de informação"; Inglês: "ética no jornalismo: Relacionar conteúdos a seções de um jornal"; Educação Física: "Identificar padrões e estereótipos de beleza presentes nas mídias"- Disponível em: http://eereverendo.blogspot.com.br/p/guias-de-aprendizagem_4.html. Acesso em 28/04/16.

8 As redes sociais citadas pelos professores foram: facebook, twitter, blog, email, whatssap, app da google, instagram e linkedin. Sendo que a mais citada por 13 professores (dos 15) foi o facebook.

para trabalhos colaborativos. O fato dos professores terem *blog* das suas disciplinas diz de uma intenção e abertura para o diálogo com seus alunos e também revela uma oportunidade para a expressão comunicativa dos próprios professores, pois, à medida que compreendem os mecanismos da comunicação e da informação podem trazer para a prática pedagógica. No entanto, os *blogs* são em sua maioria uma extensão da sala de aula, um complemento das tarefas de casa ou reforço para a prova.

Perguntas norteadoras

A entrevista em profundidade, semi-aberta, é uma estratégia dinâmica que se inicia com um roteiro de questões do que se quer investigar, mas à medida das respostas, outras questões podem ser incluídas (BARROS e DUARTE, 2015). Seis professores[9] que se destacaram pela articulação da comunicação e da educação foram convidados para participar desta fase.

De modo geral, os docentes não fazem diferenciação entre mídia e tecnologia. A busca pela inovação do currículo e pela informatização da escola faz com que eles se sintam "convocados" a utilizar os recursos disponíveis, sem refletir sobre as possibilidades que o universo da comunicação pode trazer, como o estímulo a criticidade, a criatividade e a participação. Os professores priorizam o uso do computador, da internet, de softwares em suas aulas, até mesmo em substituição a lousa. Dos entrevistados, apenas o professor de Filosofia afirmou debater com seus alunos programas de televisão e *reality show*. A visão instrumental da mídia predomina entre os atores da escola e não está entre as prioridades do processo educativo compreender o universo midiático que permeia a vida em sociedade. No entanto, a inserção do Programa Ensino Integral com a dedicação exclusiva dos professores contribui para que eles se apropriem da escola, tenham uma relação mais próxima com os jovens e disponham de horas de estudo. E também orienta a criação de espaços em que se é possível trabalhar com diferentes linguagens, como vimos nas disciplinas eletivas.

Desta forma, alguns fatores podem ser apontados como influências para o uso das mídias na prática docente, como: o perfil, a formação e a cultura escolar. Apenas os professores de Português, Filosofia e Artes possuem uma visão mais contextualizada em relação as mídias e realizaram ações recorrentes, seja em eletivas ou em sala de aula, utilizando as diferentes linguagens para reflexão e expressão dos alunos. Dos seis entrevistados, esses três são os mais novos (possuem 36, 37 e 38 anos) e também os mais "conectados" com as novas tecnologias. Utilizaram jogos eletrônicos e as redes sociais para se comunicar com

9 Professores de: Filosofia, Artes, Português, Educação Física, Matemática e da Sala de Leitura.

os alunos. As experiências formativas fora do ambiente escolar (por exemplo: participar do Programa de Inovação na Educação da *Microsoft*[10] e trabalhar como voluntária em uma rádio) demonstraram que esses professores têm o perfil de buscar novidades para o ensino e com isso se aproximar da linguagem dos jovens e da comunicação.

A escassez de estudos na área de interface comunicação e educação no que se refere a formação continuada foi verificada na pesquisa, assim como evidenciado na própria escola, em que os professores não tiveram oferta e nem acesso à cursos voltados à comunicação. Desse modo, a forma com que esses profissionais enxergam, convivem e trabalham com o universo midiático se dá a partir do seu perfil, da sua história pessoal e profissional e dos seus interesses. Na escola, a orientação foi basicamente técnica, como apontaram os professores quando disseram que a única formação "nessa área" foi para operar a lousa digital. Nas reuniões com a equipe docente esse tema também não foi debatido, talvez por não significar para eles (nem para professores, nem para a gestão) parte da função educativa. Nesse sentido a cultura escolar também caracteriza a inserção das mídias, uma vez que, se os atores envolvidos reconhecem a sua importância, as ações ganham relevância e podem ser aprimoradas, impactando cada vez mais pessoas e melhorando a comunicação entre a comunidade escolar.

Aproximando as práticas com o campo da educomunicação

A inserção das diferentes mídias no ensino, no contexto da educomunicação, está ancorada no princípio da comunicação dialógica, não na mera utilização dos recursos da comunicação e da informação para sustentar a lógica do ensino tradicional – ou aquela que Paulo Freire (1974) chamava de "educação bancária" por ser um modelo vertical, baseado na mera transmissão de conteúdos. A educomunicação pressupõe ambientes educativos dialógicos, colaborativos, críticos e criativos, em que a comunicação seja entendida como um direito humano e, assim, possibilite a expressão comunicativa dos seus sujeitos (SOARES, 2011). Quando falamos no uso de mídia, não estamos nos referindo ao simples uso do computador ou de um software, e sim ao uso qualificado que é capaz de gerar o debate, o diálogo, a criticidade, trazer significados e ressignificar. Segundo Silverstone (2002, p.13), a mídia deve ser compreendida como dimensão social e cultural, como algo que "contribui para a nossa variável capacidade de compreender o mundo". Assim como a tecnologia não é vista como um instrumento para melhorar a performance do professor, privilegiando informações compartimentadas, mas para melhorar o coeficiente comunicativo de todos.

10 O professor integra o Programa *Microsoft Inovative Educator*.

(METZKER, 2008). Soares (2001) destaca que o âmbito tecnológico foi cercado por um discurso tecnicista, que reduzia a tecnologia a algo puramente técnico, dificultando o sistema educativo de compreender as reais dimensões da presença da tecnologia nas relações sociais. Nesse sentido, a experiência do professor de Português se aproxima do campo da educomunicação e da sua área de intervenção mediação tecnológica na educação, porque em todas as atividades propostas que utilizaram a tecnologia, a finalidade não estava na ferramenta e sim na aprendizagem por meio dela. A professora de Artes também se aproxima do campo pelas áreas de intervenção: Expressão Comunicativa por meio da Arte e a Pedagogia da Comunicação, pois ela trouxe a articulação das várias linguagens artísticas com a comunicação e trabalha por meio de projetos (como os projetos de criação de festivais musicais, vídeos e fotonovela).

Apesar dessas experiências a análise da pesquisa apontou a ausência de debate e de reflexão sobre as mídias. Os docentes não desenvolveram um trabalho de leitura crítica dos meios, trazendo-os como objetos de análise para as salas de aula, para que assim pudesse qualificar a participação dos estudantes, como audiências ativas das mídias (GÓMEZ, 2014). Com isso, para alcançar um projeto de educomunicação que reverbere em toda a escola se faz necessário investir na formação continuada, preferencialmente, incluindo um educomunicador – profissional que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação, valorizando a mediação participativa e democrática da comunicação - na escola ou na rede regional de ensino. (SOARES, 2011).

Considerações Finais

O ensino médio no Brasil enfrenta uma série de desafios e a inserção das mídias na educação é mais um deles. O currículo organizado por disciplinas, materializado em apostilas e a pressão das avalições é, muitas vezes, um impeditivo para os professores levarem outros saberes para a sala de aula, dispor de momentos de reflexão e debate sobre questões levadas pelos alunos. A estratégia dos clubes juvenis é uma oportunidade rica para esse encontro de saberes, mas se os professores não valorizarem como um espaço de mediação e troca, como aconteceu com os clubes de jornal e rádio, os alunos acabam não reconhecendo essa importância e buscando outros espaços para interação. Sabemos que esse desafio não pode ser enfrentado apenas pelos professores. É necessário que haja a cooperação entre as esferas federal, estadual e municipal, para que não se sobreponham políticas e diretrizes na educação e para que as escolas possam lidar com as novas demandas de aprendizagem tanto dos seus profissionais, como dos seus alunos.

Compreendemos que a educomunicação se aliada a outras estratégias que visem superar os desafios estruturais da educação brasileira, pode oferecer um novo sentido cultural da escola para os nossos jovens. Essa foi a tentativa do Programa Ensino Médio Inovador, uma política nacional que incluiu a educomunicação em suas diretrizes, porém não é reconhecida pelos profissionais da escola.

Referências Bibliográficas

BARROS, Antônio e DUARTE, Jorge (orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Resolução n.º 2 de 31 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

BRASIL. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 out 2009. Seção 1, p. 52.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção Educomunicação.

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

METZKER, Gabriela Felippe Rodrigues. **Educomunicação: o novo campo e suas áreas de intervenção social**. Anais eletrônicos, Intercom, São Paulo. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, maio de 2008. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0208-1.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

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 e dá providências correlatas. Legislação do Estado de São Paulo, São Paulo, 29 dez 2012. Disponível em: https://goo.gl/YjMwzg. Acesso em: 07/03/2017.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

_____ (coord.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

A AUTORA

ISYS HELFENSTEIN REMIÃO - Mestre em Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), email: isysremiao@gmail.com. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: possíveis diálogos entre o Livro Didático de Português e a Educomunicação

SUELI DA COSTA

Interessados em desenvolver e aprofundar as possibilidades de aproximação entre os campos da Comunicação e Educação, selecionamos uma coletânea de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, uma das disciplinas pertencentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para investigar qual o tratamento dado aos textos exemplares de publicidade e de propaganda, considerando suas implicações e particularidades enquanto unidade de comunicação. Intentamos, também, verificar se o aluno, por meio do livro didático, é incentivado a participar como sujeito de práticas sociais envolvendo as interfaces da Comunicação e da Educação.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Educomunicação: proximidades

A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como as de Ciências Humanas e suas Tecnologias e ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias foram propostas com intuito de propor uma nova organização e encaminhamentos para o Ensino Médio com intenção de implementar as ideias e sugestões das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Conselho Nacional da Educação\Câmara de Educação Básica[1]. Tais diretrizes apresentam como referencial e perspectiva criação de uma *escola média com identidade,*

1 Respectivamente, n. 9.394\96 e n.15\98.

que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas: Arte, Educação Física, Informática, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa[2]. O documento, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais\ Ensino Médio (PCNEM), reitera a preocupação com mudanças, ou ainda, propõe rupturas com uma prática de ensino tradicional, em voga ainda nos anos noventa, que privilegiava (a fragmentação de) conteúdos dissociados da realidade social do jovem aluno. Como evidencia:

> As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar de forma **que o aluno possa participar do mundo social** (...)
> (PCNEM: p.05, grifos nossos)

Essa participação efetiva do jovem, seu envolvimento com as práticas sociais, sua inserção nesta como sujeito realizador são intencionalidades que vão ao encontro do (não tão nova)[3] proposta de paradigma denominada Educomunicação, que tem como interesse precípuo trabalhar a interface entre dois saberes já consolidados sócio-historicamente: A Comunicação e a Educação. Trata-se de um campo de pensamento (e ações) que se propõe a atuar de forma alternativa e transversal com os grupos humanos, dentre os quais inclui a escola formal, à qual nos referimos neste estudo. Evidentemente, apesar dos esforços expostos pelos documentos oficiais, existem, ainda, diversos desafios para que se estreitem, ou sejam postos em prática, os laços de interesse entre Comunicação e Educação, pois como sinaliza Soares (2014, cf. p.:8), o resistente e *velho e modelo curricular escolar* ainda mantem a escola distante do jovem. O professore pesquisador afirma que, *na verdade*, *uma educação eficiente precisa inserir-se no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas*. É preciso uma escola que entenda e escute o jovem. Evidentemente, haveria que se estender por muito esse debate, mas devido às limitações de tempo e de espaço, buscaremos, a seguir, verificar, por meio do Livro Didático de Língua Portuguesa

2 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997 /12598-publicacoes-sp-265002211>. Consultado em 20\04\2015.

3 O neologismo *Educomunication* havia sido pautado, nos anos de 1980, pela UNESCO, como sinônimo de *Media Education*, para designar todo esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens(...) O Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP) ressemantizou o termo *educomunicação* para designar o conjunto de ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação. (C.f. SOARES, 2014, p.:11).

(doravante, LDP), de modo mais preciso as possibilidades da chamada interface entre Comunicação e Educação.

O Livro Didático e a Mídia: Educação e Comunicação?

O livro didático tal como conhecemos hoje, foi criado nos idos dos anos setenta, pela Câmara do Livro. O novo material, que substituía manuais de gramática e antologias, ficou incumbido pela organização e seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Neste período, influenciados pelas teorias linguísticas em voga - que concebiam a língua como um código a ser usado por diferentes "funções da comunicação" - , a disciplina escolar, até então denominada como Português, passou a ser chamada "Comunicação e Expressão". Uma década depois, já nos anos oitenta, apoiados na concepção de que os "códigos" seriam concernentes, também, ao não verbal, começam a surgir, no LDP, textos que circulavam na Mídia, tais como notícias e propagandas[4]. Veremos, a seguir, um breve estudo de como estas são tomadas como objeto de um ensino-aprendizagem, relacionadas a práticas sociais, pelo LDP.

- Da coletânea -os LDP

Sabe-se que desde sua criação até os dias de hoje, o livro didático constitui, na prática, um dos principais instrumentos de orientação do trabalho do professor, tanto da Escola Pública, quanto do Ensino Privado. Diante dessa relevância, esse "instrumento" tem sido objeto de pesquisa de diversas áreas do saber. Assim, devido nossa extensa prática docente e enquanto pesquisadora, esse material tem chamado nossa atenção na última década. Isso posto, para esta ocasião, selecionamos uma coleção de LDP, destinada ao Ensino Médio, intitulada *Português. Contexto. Interlocução e Sentido*, das autoras[5]: Maria Luiza Abaurre; Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, todas com formação no curso de Letras\Português. A coletânea[6] é constituída por três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Ela é organizada em três eixos: Gramática, Literatura e produção Textual e, também, pelo Manual de orientações ao Professor, que acompanha o final de cada volume. O manual expõe os

4 Estudo mais detalhado sobreLDP e propaganda e publicidade pode ser encontrado em DA COSTA (2009)

5 Todas possuem formação no Curso de Letras\ Português.

6 A referida coletânea foi avaliada e recomendada pelo Programa Nacional do Ensino Médio, que tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino Fundamental e Médio com livros didáticos reutilizáveis adquiridos e distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ressaltamos que tal coletânea foi adotada por uma das Escolas Técnicas do Estado de São Paulo\ETEC, na qual ministro aulas de Língua Portuguesa. Ressaltamos que tal coleção, reutilizável, foi adotada pela instituição em 2015 e estará em uso até, pelo menos, 2017, o que reforça sua relevância no contexto de ensino.

direcionamentos teórico-metodológicos que apoiam e sustentam os procedimentos de ensino-aprendizagem da coletânea. Um dos principais direcionamentos teóricos apontados pelas autoras refere-se às considerações do estudioso em linguagem Mikhail Bakhtin, principal integrante do denominado círculo russo, que toma, entre outros, a teoria de gênero para problematizar as inter-relações língua\linguagem e vida. O manual (p: 40) expõe que os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin [...], **como instrumentos que fundam a possiblidade de comunicação**. (grifos nossos).

Os denominados gêneros discursivos são entendidos (Bakhtin,1922-1924/1979) como enunciados relativamente concretos. Explicados de modo breve, eles dizem respeito a práticas sociais que podem ser entendidas como textos, produzidos por diferentes esferas, isto é, organizações sociais, tais como esfera religiosa, acadêmica, jurídica, familiar, esfera da propaganda[7], entre outras. As esferas seriam articuladas a partir de contextos\ situações interdependentes, que seriam a situação de produção (relacionada aos sujeitos envolvidos na produção do gênero); a situação de circulação dos gêneros e situação de recepção, envolvendo, de certo modo, os receptores\ interessados nos textos. Já os gêneros, enunciados concretos, são, de acordo com os estudiosos russos, constituídos por três elementos interdependentes: o estilo, que refere-se à organização linguística do texto; a estrutura composicional, atrelada à organização verbo-visual e a temática, que estaria relacionada ao conjunto de assuntos\ temas relacionáveis ao gênero e\ou à esfera social. Assim, levando em conta as condições sócio-históricas, nas quais os enunciados concretos são produzidos, o LDP propõe-se a trabalhar as situações comunicativas por meio de diversas esferas sociais, onde circulam e são produzidos os enunciados concretos\ gêneros, dentre eles, podem ser encontrados, na coletânea, aqueles produzidos por mídias - como jornais e revistas - tirinhas, charges e exemplares de publicidade e de propaganda[8].

Como já mencionamos, os volumes da coletânea organizam-se em três eixos a saber: Literatura, Gramática e Produção Textual. Observa-se que há proposta de desenvolvimento de tais eixos por meio de diversas peças de publicidade e de propaganda. Já de início, observa-se que a coletânea apresenta expressiva quantidade do que chamaremos como gêneros da esfera da propaganda (GEP), que dizem respeito tanto às peças com intenção comercial – publicidades – como às não comerciais, que intencionam adesão. Vejamos nos quadros abaixo a quantidade de peças (GEP) por eixo distribuídas nos volumes da coletânea:

7 Da Costa (2009) realiza um estudo mais acurado, com base nos estudos bakhtinianos.sobreo que a autora denomina como gêneros da esfera da propaganda.

8 Entendemos, aqui, que os exemplares\ peças de publicidade estabelecem relações comerciais, enquanto os textos\peças de propaganda seriam centrados na adesão a uma ideia.

VOLUME 1 (primeira série)

Eixo	Quantidade de Peças (GEP)
Gramática	22
Literatura	—
Produção Textual	13
Total	35

VOLUME 2 (segunda série)

Eixo	Quantidade de Peças (GEP)
Gramática	22
Literatura	1
Produção Textual	—
Total	23

VOLUME 3 (terceira série)

Eixo	Quantidade de Peças (GEP)
Gramática	16
Literatura	2
Produção Textual	—
Total	18

Os quadros acima demonstram que há um esforço maior em se tomar a publicidade e a propaganda como objeto de ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos (eixo Gramática). Em segundo lugar, são propostas algumas atividades relacionadas aos estudos literários e outros, mais escassos ainda, atrelados ao eixo Produção Textual. Esse procedimento sinaliza, pois, certa dificuldade em lidar de modo "completo" com os gêneros, como "elemen-

tos que fundam a possibilidade de comunicação", como assevera Bakhtin, mencionado no "Manual do Professor", como já destacamos acima. Isso porque há poucos ou incipientes direcionamentos\ esforços didático-pedagógicos para inserir os discentes como sujeito\ autor na cadeia comunicativa, "empoderando-se" das particularidades dinâmicas do funcionamento das esferas sociais. Quanto às peças, nota-se que são apresentadas de forma adaptada às dimensões espaço-gráficas do LDP. Elas são seguidas por atividades (Eixo de Gramática) que exploram não só os aspectos gramaticais normativos, mas também os mais complexos, problematizando, também, a situação de recepção dos gêneros\textos. O volume 1 é o que apresenta maior quantidade de peças – 35 dos 76 exemplares da coletânea -, os quais, no mais das vezes, correspondem a publicidades, quer dizer, enunciados com intenção comercial. Esse volume, além de apresentar maior quantidade de peças é o único a apresentar um capítulo[9] inteiro destinado aos Textos Publicitários, assim denominados pelo livro. Por essas razões e também pelos limites de espaço proposto pelo presente estudo, o Volume 1 receberá especial atenção quanto aos procedimentos de (breve) análise aqui apresentados. O referido capítulo apresenta, já em sua abertura seis objetivos, entre eles, destaca-se que o aluno, ao final do estudo, deverá "Compreender o que são textos publicitários" e Compreender de que modo os contextos de circulação e o perfil do interlocutor afetam a estrutura desses textos." Recorrentes questões acerca do perfil do interlocutor do "texto publicitário" possibilitam um entendimento melhor, por parte do aluno, sobre a situação de recepção relacionada aos gêneros da esfera da propaganda. No entanto, uma dificuldade importante que o livro apresenta (e se repete nos outros volumes) é a questão da situação de circulação, ou seja, o contexto onde as peças são apresentadas socialmente. Este contexto é apresentado de maneira frágil e confusa, deixando de lado a importância das Mídias na esfera da propaganda. Veja a explanação: [Textos publicitários] "São gêneros que exemplificam o discurso publicitário: anúncios (em revista e outdoors, televisivos e radiofônicos), panfletos, folhetos fôlderes, etc.)".

Existem aí poucos esclarecimentos no que diz respeito ao funcionamento, relevância sobre os meios de comunicação onde circulam os gêneros, além da questão do consumo não ser abordada, de forma mais aprofundada, em nenhum momento do capítulo, do volume ou da coletânea. Os aspectos envolvidos nas condições\situação de produção também não são explorados pelas questões e\ou orientações ao aluno e professor. Vale ressaltar que dos seis "textos publicitários" expostos pelo capítulo, cinco são exemplares de propaganda (sem fins comerciais ; embora não haja nenhuma referência ao assunto, quer dizer, a obra

9 Capítulo 29, pp.: 366- 383

as toma como sinônimo, não privilegiando maiores aprofundamentos sobre o funcionamento dos gêneros elaborados pela esfera da propaganda. Outro aspecto que poderia ser explorado, com intenção de promover maior diálogo entre Comunicação e Educação, diz respeito à exposição dos créditos das peças. Tal diálogo fica ainda dificultado quando os créditos das peças são atribuídos não à sua situação de circulação "original" (jornais, revistas, entre outros), mas ao banco de dados do *Clube de Criação São Paulo*[10].

Enfim, sabendo-se que ainda há muito a ser discutido, debatido e repensado sobre os caminhos, possibilidades de se trabalhar as interfaces entre Comunicação e Educação, apontamos aqui os procedimentos de encerramento do capítulo em questão, que propõe uma pesquisa e debate entre os alunos, tematizando o *bullyng* e partir daí, a elaboração de um anúncio (supostamente, exemplar de propaganda), levando em conta a estrutura composicional do gênero bem como seus aspectos estilísticos. Mas, como nos outros dois volumes da coletânea, são deixados de lado aspectos importantes ao entendimento e "ações de empoderamento" da esfera da propaganda, incluindo a situação de circulação da texto a ser produzido, a qual não é mencionada. Esse parece ser um dos desafios da escola formal: Com quem ela se comunica? Para quem ela produz e como os discentes poderiam atuar, de fato, nas instâncias de uma Educação em diálogo com a Comunicação?

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. L., ABAURRE, M.B.,PONTARA, M. (2013) *Português. Contexto, Interlocução e Sentido* (Vol.de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio). São Paulo, Moderna.

BAKHTIN, M. (1922-1924/1979) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

BRASIL, SEF/MEC.(1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, D.F.

CITELLI, A. O.; COSTA, M.C.C. (Orgs.) (2011) *Educomunicação. Construindo uma nova área de Conhecimento*. São Paulo, Paulinas.

DA COSTA, S. (2009). *A presença de gêneros da Esfera da Propaganda no Livro Didático de Língua Portuguesa*. - Tese de Doutorado – LAEL/PUCSP.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. (Orgs.) (2011) *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna.

10 A maioria das peças da coletânea estão disponíveis em <http://ccp.com.br>. Acessado em: diversas datas.

GÓMEZ, G.O. (2014) *Educomunicação. Recepção midiática, aprendizagem e cidadania*. São Paulo. Paulinas.

SOARES, I.O. (2014) *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*, São Paulo. Paulinas.

A AUTORA

SUELI DA COSTA - Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Vinculada ao Centro Paula Souza e à Faculdade São Paulo.

A cultura das mídias e os processos de aprendizagem no ensino de geografia

GLAUCIA RODRIGUES
CAMILLA MANAIA

INTRODUÇÃO

A pesquisa analisa de que forma a cultura das mídias está presente no cotidiano escolar, com especial atenção para aspectos desse cotidiano que nos remetem aos conhecimentos relativos à geografia.

Compreende-se que os conceitos geográficos pré-existentes nas concepções dos alunos são resultado de suas interações com a cultura das mídias. Não obstante, a educação escolar deve considerar tais conhecimentos prévios com vistas a melhorias qualitativas nas aprendizagens dos alunos.

A cultura das mídias está intrinsecamente no cotidiano dos alunos dessa faixa etária. As interações entre os alunos e as diversas mídias promovem a formulação de conceitos e conhecimentos prévios. Em alguns casos, as formulações iniciais são sobrepostas no processo de educação escolar.

Essa pesquisa teve início quando, através dos estágios realizados em escolas públicas, vivenciamos o cotidiano escolar e percebemos que os alunos, em maioria, apenas consumiam as informações vindas das mídias, mas apresentavam uma grande dificuldade em problematizar uma informação. Ainda mais se o instrumento midiático apresentar uma tecnologia de ponta, os alunos ficavam ludibriados com a imagem e os efeitos sonoros, deixando o questionamento sobre as informações em segundo plano.

Esse fenômeno pode ser observado em diversas mídias como jornais novelas, músicas, redes sociais, etc. O intuito dessa pesquisa é pensar em metodologias com as quais os alunos possam compreender os conceitos geográficos de uma maneira mais clara e questionadora, elaborando um senso crítico acerca desses conceitos.

A coleta de dados se realizou em uma turma de 2º ano de ensino médio de uma escola pública da cidade de Alfenas, Minas Gerais, sendo extremamente prejudicada pela greve dos docentes no ano de 2011.

DESENVOLVIMENTO

Levamos em consideração que as atividades exercidas por um professor em sala de aula são primordiais para a sociedade contemporânea. A partir do conteúdo aprendido em sala de aula o aluno poderá elevar o seu nível de percepção, interpretação, podendo qualificar diversos meios de comunicação. Haverá uma interseção entre o ensino dado na escola e os conceitos vinculados com as mídias.

Para tanto, é fundamental considerar a postura que a educação escolar tomará no processo de interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento escolar. De acordo com Russel Teresinha Dutra Rosa,

> "A escola, geralmente por desconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, simplesmente justapõe novas informações às preexistentes sem chegar a transformá-las. O uso de nomenclatura técnica, por exemplo, pode encobrir campos conceituais desconhecidos de nossos alunos, impedindo a integração das novas explicações às estruturas explicativas pré-existentes". (ROSA, 1997, p. 48).

No nosso caso, faz-se necessário destacar que a geografia é um campo do conhecimento escolar, portanto, próxima ao conhecimento científico. No entanto, muitos dos campos conceituais da geografia (ROSA, 1997) fazem parte do senso-comum, pois, são cotidianamente apresentados através das mídias. Em um processo de justaposição de conceitos, a aprendizagem dos alunos fica comprometida.

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) apresentam, de forma muito clara, como a aprendizagem da geografia pode ser prejudicada caso a cultura das mídias caso o professor não compreenda ou busque incorporar a cultura das mídias nas práticas escolares. Segundo os PCNs,

> "pela imagem, a mídia traz à tona valores a serem incorporados e posturas a serem adotadas. Retrata por meio da paisagem, as contradições em que se vive, confundindo no imaginário aquela que é real e a se deseja como ideal; toma para si a tarefa de impor e inculcar um modelo de mundo, reproduzir o cotidiano por meio da imagem massificante repetida pelo bombardeamento publicitário, e/ou singular por outras padronizadas e pretensamente universais (PCN's; 1999, p. 112).

Para nós, faz-se necessário estudar e conhecer a cultura das mídias presente no cotidiano dos alunos. É importante também analisar os produtos midiáticos e interpretá-los de uma maneira que seja possível compreender quais informações são transmitidas, considerando que o apelo para as emoções formam uma das características predominantes da cultura das mídias. Assim, o estudo de geografia na escola terá que dialogar com as mídias, utilizá-las como recurso, como meio e mensagem, mas colocando sempre os conceitos e conhecimentos da geografia como objetivo a ser atingido.

Além das aulas no curso de licenciatura em Geografia e das indagações inerentes às leituras e interpretações dos textos, o início do estágio nos levou a outro conjunto de questionamentos, não mais relacionados aos conhecimentos que temos, mas também aos conhecimentos dos nossos futuros alunos. Começamos a compreender que não basta se preocupar com bons métodos de ensino: é preciso também avaliar constantemente as aprendizagens dos alunos, e essas nem sempre são explícitas nas avaliações e testes aplicados pelos professores.

O contato com os conhecimentos prévios dos alunos, com o currículo da disciplina de geografia e com as metodologias de ensino utilizadas pelos professores nos fez questionar a relação entre a cultura das mídias e os processos de ensino e aprendizagem da geografia. Enfim, que a educação escolar pode possibilitar aos alunos certo grau de independência em relação aos conteúdos e conceitos cotidianamente veiculados pelas mídias (PENTEADO, 2002).

Não obstante, verificamos que atualmente há poucos estudos que se preocupam com tais relações no campo específico do ensino de geografia. Há um conjunto significativo de pesquisas que demonstram a necessidade de mudanças na educação escolar no que se refere às relações entre a cultura das mídias e as práticas pedagógicas (PENTEADO 2008; PORTO 1998, 2006; SOARES 2000).

Existe a importância de contextualizar o que aprendemos na faculdade de licenciatura com os novos meios de comunicação. Os avanços tecnológicos que a indústria cultural, a internet e os aparelhos eletrônicos adquiram ao longo dos anos, faz com que o acesso

fique mais amplo e rápido para adquirir qualquer informação. Isso é um avanço, sem sombra de dúvidas, porém a maneira que a informação é interpretada perante os alunos é a questão a ser estudada.

A maneira com que os livros, as aulas e os métodos de ensino estão sendo usados torna a escola arcaica e autoritária - o aluno considera o conteúdo abordado na sala de aula "chato" e desconexo com o seu espaço geográfico. Em algumas conversas durante os intervalos, percebemos que os alunos estão sem um norte, pois, não compreendem o que deveria ser aprendido e, além disso, não conseguem elaborar um pensamento crítico sobre um determinado assunto.

Em inúmeras situações, o conhecimento prévio que os alunos produzem através das interações com as mídias torna-se conhecimento efetivo, interiorizado pelo aluno. Por exemplo: em uma turma de ensino médio, os alunos apresentaram dúvidas sobre onde o GPS (Sistema de Posicionamento Global) teria sido inventado. Para ajudá-los afirmamos que se tratava de um país envolvido em muitas guerras. Para nossa surpresa, a afirmação que veio dos alunos é que o GPS foi inventado no Iraque.

Nesse caso, os alunos demonstraram que interiorizaram um conjunto de informações veiculadas na mídia, como o local onde ocorre a guerra, mas não desenvolveram conhecimento sobre as causas e as consequências desses eventos. Voltamos à compreensão de que a mídia divulga informações superficiais e descontextualizadas, assim, fora do contexto, à informação fica vaga e sem envolvimento com a vida dos adolescentes e jovens, tornando-se apenas mais uma das inúmeras informações descartáveis.

Atualmente necessitamos de informações a cada instante para processarmos rapidamente e logo consumir uma nova informação. No entanto, precisamos sempre lembrar que informação não é sinônimo de conhecimento, pois o conhecimento requer interpretação de informações e reelaboração de conceitos para que seja possível entender o contexto no qual o "novo" conhecimento está inserido.

É importante compreender também o universo cultural:os filmes, programas de TV e games interativos são muitos atraentes para os adolescentes. A rapidez com que as imagens estimulam os seus sentidos contribui para o aumento de sensações, tais como: a competitividade, e a vontade de querer sempre algo novo para jogar ou assistir. Segundo Tânia Porto, as mídias promovem mudanças no cotidiano dos jovens: "são outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, em que a afetividade, as relações, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados" (PORTO, 2006, p.45).

Ao levantar dados sobre as aprendizagens dos alunos, procuramos nos ater, com mais atenção, aos processos de formulação de conceitos, em especial aos conceitos relacio-

nados à geografia. Das atividades em sala, algumas destacam com maior propriedade os questionamentos que pretendemos apresentar nesta pesquisa.

Desenvolvemos três aulas para duas salas pertencentes ao segundo ano do Ensino Médio. Nestas, abordamos sobre a desigualdade social e utilizamos imagens para relatar de forma explicita o conteúdo.

Posteriormente, passamos em sala de aula o trailer do filme brasileiro “Era uma vez”, e apresentamos aos alunos uma breve sinopse do filme.

Em outra situação em sala de aula pedimos uma redação para os alunos de tudo que eles haviam aprendido a partir da elaboração das nossas aulas. Um aluno afirmou: “A desigualdade social existe por vários motivos, mas não é só por causa do preconceito e muito menos do governo. E sim, de toda a sociedade que coloca gente corrupta para terem mais condições para eles e acabam tirando da sociedade. Antes eu pensava que era só diferença de classe social, mas não é, devemos saber cobrar e colocar gente certa no poder, para mudar isso. E isso só basta da gente”.

Infelizmente, após essa atividade a escola entrou em greve. No retorno das aulas não houve tempo para nova coleta de dados e o currículo escolar não apresentou muitas possibilidades de inserção dos pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, objetivamos uma melhor compreensão sobre os processos de aprendizagem dos alunos, atentando-se para os processos de formulação conceitual e considerando o papel da cultura das mídias nesse processo.

Compreendemos que é papel da educação escolar é analisar junto com os alunos as informações transmitidas pelos meios de comunicação. Ao trazer tais informações e conceitos para sala de aula, questionamos os conceitos baseados em nossa ciência de referência que é a geografia, além de auxiliamos os alunos no processo de leitura e análise dos produtos da indústria cultural.

É de extrema importância ressaltar, também, que não devemos responsabilizar o professor pela missão de desmistificar as mídias, pois, o intuito dessa pesquisa não é ditar o que é correto ou errado, estamos além desse maniqueísmo. O papel do professor é orientar, levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e a partir daí elaborar debates e leituras sobre um determinado assunto.

Iremos estimular a curiosidade dos alunos questionando a veracidade de uma imagem. Não queremos impor informações, tão pouco a nossa opinião, mas sim, consolidar a formação de conteúdos acadêmicos às suas analises críticas e cidadãs, frente aos conteúdos geográficos propostos para o ensino médio.

Ao longo da pesquisa pudemos confirmar nossa hipótese inicial: de que os alunos interagem constantemente com as mídias e, nesta interação, formulam conceitos sobre a geografia. Embora as mídias não divulguem conhecimentos, mas informações, os alunos internalizam estas informações e, com o passar dos anos, passam a considerar estas informações como conhecimento adquirido.

A pesquisa valorizou nossa formação acadêmica ao possibilitar nossa inserção no campo das pesquisas em educação e também contribuiu muito para nossa melhor qualificação profissional como professoras de geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Fundamental: ciências humanas e suas tecnologias. MEC - Conselho Nacional de Educação, 1999

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Comunicação escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.

PORTO, Tania Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.31, pp.43-57

PORTO, Tânia Maria Esperon. "Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios". In: PENTEADO, Heloisa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo; Cortez, 1998.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. "Repensando o ensino de ciências a partir de novas histórias da ciência". In: Daisy Lara de Oliveira. (Org.). **Ciências nas Salas de Aula**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOARES, Olavo Pereira. "A pesquisa-ensino no ensino de história". In: GARRIDO, Elsa e PENTEADO, Heloísa Dupas (orgs). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOARES, Olavo Pereira. **O ensino de História e a cultura midiática**. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2000.

AS AUTORAS

GLAUCIA RODRIGUES E CAMILLA MANAIA - Universidade Federal de Alfenas

O uso das tecnologias digitais por professores de Ensino Médio: desafios e estratégias para consolidação de uma prática pedagógica educomunicativa

VALDECI REIS
ADEMILDE SILVEIRA SARTORI
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

I - Introdução

Nas últimas duas décadas, a difusão de artefatos tecnológicos e redes digitais em todos os espaços da vida pessoal, social e profissional têm causado impactos significativos na subjetividade humana (SANTAELLA, 2013; HAN, 2016). De acordo com o último relatório da UIT[1], no ano de 2015, 3,2 bilhões de pessoas estavam conectadas à rede mundial de computadores, o que corresponde a 43% da população do mundo. A publicação também aponta o abismo entre os países considerados pela ONU como desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

The State of Broadband[2] é uma publicação anual, editada em Genebra, que há 15 anos monitora a conectividade no mundo. De acordo com o documento, se, no ano 2000, a rede mundial de computadores tinha 400 milhões de usuários – 6,5% da população mundial – em 2010, a difusão da rede atingiu 2 bilhões de pessoas, ou seja, aproximadamente 30% da população do planeta Terra. Embora o avanço da internet venha ocorrendo com uma

1 União Internacional de Telecomunicações. Agência especializada em Análise de Tecnologia da Informação da ONU – Organização das Nações Unidas.

2 Tradução: O Estado da Banda Larga. UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. The State of Broadband 2015. Genebra: UNESCO/ONU, 2015.

intensidade sem precedentes, sobretudo nos centros urbanos, 57% da população mundial permanecia desconectada no ano de 2015. Esses índices se concentram com maior ênfase na África, Oriente Médio e áreas rurais de países em desenvolvimento. No Brasil, os dados da UIT demonstram que, no referido ano, mais de 60% da população interagiam com a rede de alguma forma.

Discutir a educação na contemporaneidade implica, necessariamente, analisar os agentes educacionais na sociedade em que eles estão imersos, uma sociedade tecnológica, interconectada por redes digitais, imbricada por um conjunto de sistemas que convergem em microeletrônica: *softwares*, *hardwares* e vários sistemas de comunicação.

Este trabalho faz um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação, ocasião em que trabalhamos com as narrativas de doze jovens professores que atuam na educação básica, docentes que nasceram na era digital e que, portanto, não sentem dificuldade de exercer a docência em uma sociedade mediada por redes e artefatos tecnológicos. Ao analisar as narrativas dos entrevistados que atuam no Ensino Médio, foi identificado que uma das principais preocupações desses profissionais é a necessidade de se pensar uma proposta de ensino que contemple a *'literacy digital'*[3]. Para esses educadores, em uma sociedade hiperconectada, com ampla difusão de artefatos ubíquos e da vigilância onipresente e invisível do *Big Data*[4], dar consciência aos educandos de como estão estruturadas as redes digitais, do que está por trás das narrativas que são tecidas nas redes sociais é uma das condições para o exercício da cidadania (REIS, 2016).

Essa perspectiva traz para área da educação novos elementos para discutirmos a questão da ética e a participação social. Principalmente os adolescentes nascidos na era digital e de ampla difusão tecnológica têm demonstrado muitas dificuldades de discernir as fronteiras entre o público e o privado. Diante desta perspectiva, como avaliar se uma determinada informação publicada em uma rede social digital pode ser considerada sensível no aspecto da privacidade?[5]

Para os sete docentes entrevistados que atuam no Ensino Médio, uma alternativa para enfrentar esse paradoxo é investir em uma formação a fim de habilitar as crianças e os jovens a exercitar a *'literacy digital'*. Para isso, segundo esses educadores, é indispensável inserir a nível curricular disciplinas relacionadas à alfabetização midiática, e torna-se ur-

3 Termo utilizado pelos entrevistados para se referirem à alfabetização digital e às competências para interagir de forma crítica na web.

4 Capacidade de processar um grande volume de transações na rede em um curto espaço temporal.

5 O leitor interessado nessa discussão pode conferir os trabalhos de Han (2013; 2014) e Kerckhove (1997).

gente convencer os governos de que tal perspectiva é essencial na formação do cidadão na contemporaneidade.

A pesquisa realizada entre 2015 e 2016 teve como propósito analisar as narrativas sobre os usos das tecnologias digitais de jovens professores imersos na rede, identificando o seu perfil tecnológico e as possibilidades de integração das tecnologias digitais em suas salas de aula. As questões norteadoras que conduziram o processo de investigação foram: Como jovens professores tecnológicos nascidos em uma sociedade em rede desenvolvem sua docência? Como esse professor ubíquo (imerso na rede digital, que produz e consome mídias) realiza a gestão dos artefatos tecnológicos na sua sala de aula? Qual é o seu perfil cognitivo de navegação na rede? Acreditamos que a análise dessas questões pode trazer contribuições para entendermos estes sujeitos e sua relação com as tecnologias digitais, bem como os desafios da escola na contemporaneidade.

Este estudo, portanto, tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre os desafios dos educadores, ao lidarem com uma juventude imersa na cultura digital. Sobretudo no Ensino Médio, temas transversais como ética, participação social e mídias digitais se tornaram essenciais em um currículo que se propõe a educar para a cidadania.

II – Percurso Metodológico

O estudo teve como propósito compreender, através da análise de narrativas, como um grupo específico – jovens professores – se comporta em situação de aula diante de um fenômeno social – uma sociedade interconectada por redes digitais e mediada por artefatos tecnológicos. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2014), com abordagem etnográfica (MATTOS, 2011), que utilizou algumas técnicas da etnografia virtual (SALES, 2012).

Para chegar aos sujeitos que compõem a população desse estudo, aplicamos a *snowball*, técnica de pesquisa também conhecida popularmente no Brasil como 'bola de neve' (GOODMAN, 1961). Foram aplicadas quadro ondas até que houvesse uma saturação dos dados, ou seja, na aplicação da última onda, as narrativas não traziam fatos inéditos com relação às entrevistas realizadas anteriormente.[6]

Como procedimento de coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos, e as narrativas docentes foram analisadas à luz da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com esse procedimento metodológico, a análise tex-

6 O percurso metodológico é explicado em detalhes no quarto capítulo da dissertação (REIS, 2016).

tual foi feita em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração de material; 3) tratamento dos resultados com inferência e interpretação à luz do referencial teórico.

Após a coleta e análise do material, chegamos a dois blocos de categorias analíticas: com relação aos discursos que esses professores teceram sobre o uso das tecnologias digitais na sala de aula, foi possível aproximá-los em: Vanguardistas; Moderados e Iniciantes. Sobre o perfil deste usuário imerso na rede, recorremos às categorias formuladas por Lúcia Santaella (2004): Previdentes, Detetives e Errantes.

Independentemente do perfil dos entrevistados, três características se destacam nas narrativas dos jovens professores. No geral, quando esses docentes pensam em uma atividade para integração das mídias na sala de aula, a preocupação inicial não é com a infraestrutura da escola e, sim, com o artefato do aluno. O *smartphone* foi objeto mais citado nas entrevistas. Esses professores argumentam que os celulares estão amplamente difundidos entre os adolescentes. Por mais que existam leis e decretos proibindo o uso na sala de aula, os estudantes descumprem as normas. Nesse sentido, esses professores acabam permitindo o uso, mas se trata de um uso pedagógico.

A segunda característica em comum dos entrevistados é o fato de eles agirem muito isoladamente na escola. De acordo com as narrativas, nenhum professor tem encontrado apoio ou colega de trabalho na escola para dialogar sobre os usos das TICs[7] na sala de aula. Em instituições maiores, como as escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o máximo que ocorre é um diálogo entre os professores que ministram a mesma disciplina, por exemplo: docentes de matemática se reúnem para avaliar o que deu certo e o que deu errado no uso de um determinado *Software* da Lousa Digital.

Por fim, uma terceira característica – identificada nas narrativas – é a complexidade de desenvolver uma prática pedagógica com a integração das Tecnologias Digitais. Todos justificam que é muito mais complexo, exige muito mais preparo, é preciso ter uma postura mais dialógica.

III – Um estudo, muitas reflexões e alguns apontamentos à luz da perspectiva educomunicativa

A pesquisa identificou que ser um usuário imerso na rede, utilizar com frequência vários artefatos tecnológicos no âmbito pessoal não garante que esse professor desenvolva com desembaraço uma prática pedagógica com a integração das mídias. Isso fica evidente

7 Tecnologias da Informação e Comunicação.

quando analisamos os professores iniciantes que são docentes que saíram recentemente da licenciatura e ainda estão tentando compreender as especificidades que envolvem o ambiente escolar.

Quando nós observamos as narrativas dos professores moderados e vanguardistas, é possível verificar um uso muito mais intenso. As narrativas demostram que os professores moderados e vanguardistas, assim como os iniciantes, tiveram – durante o seu percurso acadêmico – alguma situação que despertou o interesse desses jovens para as TICs. Após a conclusão da licenciatura, o aprofundamento na temática via cursos de pós-graduação, ou cursos extracurriculares, juntamente com a experiência no magistério igual ou superior a cinco anos, faz com que esse docente desenvolva práticas pedagógicas mais exitosas.

Outro aspecto que apareceu nas narrativas dos jovens professores com relação à importância do uso das TICs na educação refere-se ao fato de seus discentes (adolescentes) viverem totalmente imersos na rede. Nesse contexto, para alguns entrevistados, o docente estar nas redes sociais digitais é uma forma de o educador conhecer melhor esse educando. Usar algum recurso tecnológico diferente na sala de aula é uma tentativa de desenvolver uma prática pedagógica mais coetânea com a sociedade tecnológica em que estamos vivendo.

O Professor A2 relembrou, durante sua narrativa, um comentário que havia surgido recentemente em sua sala de aula. Na ocasião, um aluno comentava que havia mudado de residência e somente no dia anterior sua família tinha conseguido instalar a internet. Então, afirmou o estudante: *"aí professor, finalmente ontem eu voltei ao mundo".* Para esse estudante, estar desconectado da internet é estar desconectado do mundo, é estar deslocado, ou seja, a infosfera[8] ocupa um papel fundamental na vida desses jovens adolescentes. O Professor de matemática destacou, ainda, que observa atentamente o que seus alunos postam nas redes sociais e conclui que eles são usuários imersos e usam a rede tanto para estudo quanto para entretenimento.

Já o Professor A3 trouxe, em sua narrativa, que os adolescentes conectados desafiam e cobram dos docentes uma aula mais interativa, algo mais dinâmico onde, de fato, a integração das mídias na prática pedagógica possa se efetivar.

> Eu acho que cada vez mais os alunos acabam cobrando que você faça alguma coisa diferente, eles têm computador em casa, eles têm o celular, eles levam o artefato deles para a escola. Então naturalmente

8 Termo desenvolvido pelo filósofo Luciano Floridi (2011) para se referir às interações, processos e demais relações tecidas na esfera informacional.

> os alunos acabam exigindo uma dinâmica diferente do professor (sic) (PROFESSOR A3).
>
> Eles são usuários intensos da rede, e assim, eu via que muitos utilizavam para estudo. Às vezes eu estava falando da multiplicação de matrizes e eu explicava de uma determinada maneira, e aí chegava na prova eles faziam de uma forma completamente diferente da que eu havia explicado e chegavam ao resultado correto. E eu ficava intrigado com aquilo, eu questionava como foi que você desenvolveu esse cálculo dessa forma? Aí eles relatavam ter assistido uma vídeo aula e o professor do YouTube tinha explicado dessa outra maneira (sic) (PROFESSOR A3).

Outro aspecto que apareceu com muita ênfase nas narrativas docentes, sobretudo entre o grupo de entrevistados classificados como vanguardistas, foi a perspectiva educomunicativa como estratégia para conscientizar os discentes em relação às contradições maximizadas pelo *Big Data*. Segundo esses professores, a cultura digital acentuou as ambivalências irresolvíveis – como o analógico e o digital, o físico e o virtual, o visível e o invisível.

> A questão não está mais no acesso à informação, no devaneio de informações, na avalanche de informações. E sim no que eu vou fazer com aquela informação que eu tive acesso. Então eu considero que é um pouco isso que nós temos que levar para sala de aula, e aí entra muito fortemente a educomunicação, ou seja, eu vou trabalhar com o meu estudante, ou eu vou construir com esse grupo uma consciência melhor sobre a produção e a disseminação dos conteúdos? Eu particularmente acredito que a educomunicação tem um papel crucial nesse aspecto, até uma discussão que rola muito forte na pós–graduação é: mais é a educomunicação que faz isso? Bom! Eu acredito que a educomunicação é uma área estratégica para que isso aconteça (sic) (PROFESSOR A1).

De acordo com os entrevistados, desenvolver as competências da *literacy* digital com jovens nascidos em uma era de ampla difusão tecnológica é uma questão de cidadania. Estimular esses discentes a refletirem o que está por trás da *timeline* do *facebook*, dar consciência sobre essas temáticas para o aluno é tão importante como, no século passado, era preciso refletir sobre o ensino religioso, era indispensável esclarecer sobre narrativas tecidas nos livros de história.

Para esses docentes, a educomunicação é um campo do conhecimento estratégico para que os professores, através da interdisciplinaridade, possam, juntamente com seus educandos, saber o que fazer com o devaneio de informações disseminadas diariamente na infosfera.

No momento em que redigimos este texto, a sociedade vivencia a difusão da terceira geração da internet, classificada por alguns pesquisadores da área de comunicação como web 3.0 (SANTAELLA, 2016; KERCKHOVE, 2016). A web 1.0 é compreendida como o período que vai de 1980 a 2000. As características que marcaram essa fase são a chegada dos desktops e sua interligação com bancos de dados, softwares e plataformas de e-mails.

Entre 2000 e 2010 assistimos à explosão da web 2.0. Os fatos marcantes dessa fase foram o surgimento dos blogs, bem como a popularização das redes sociais digitais – *Facebook, Twitter, Tumblr, SoundCloud, YouTube* –; é nesse período que surgem, também, os primeiros movimentos relacionados às produções colaborativas na infosfera, que, mais tarde, ficaram popularmente conhecidos como *wikis*.

A partir de 2010, testemunhamos o surgimento da web semântica, ou seja, a possibilidade do trabalho colaborativo entre o humano e o computador. Junto a isso, se intensificou a computação na nuvem e a comunicação ubíqua, que são os artefatos tecnológicos que proporcionam interação em qualquer espaço e/ou lugar. É nesse período que iniciam as denúncias em torno das práticas de vigilância na rede. Documentos vazados pelo movimento *hacker ativista* demonstram o quanto os usuários da rede estão vulneráveis com o advento do *Big Data*. Essa nova tecnologia deixou visível tudo o que fazemos nas infovias da rede. Esses acontecimentos fizeram Lúcia Santaella (2013; 2016) desenvolver o termo 'web 3.0'.

Edméa Santos (2015), partindo das reflexões elaboradas por Santaella, problematiza os "desafios da inclusão cibercultural dos professores no contexto da mobilidade ubíqua" (p. 139). Para a autora, a inclusão digital – habilidade de manusear o artefato tecnológico, a iniciativa de consultar sites, a capacidade de fazer *upload/download* – não é suficiente para que os docentes rompam com a fase instrumentalista e avancem para uma prática pedagógica mais efetiva de integração das mídias na sala de aula. Santos (2015) defende a perspectiva da 'inclusão cibercultural' dos educadores.

O termo 'inclusão cibercultural' é um conceito que está muito próximo de uma imersão total na cultura digital, ou seja, ser capaz de utilizar de forma efetiva a infosfera, aproveitar o potencial colaborativo das plataformas digitais, ter a ousadia de agir em rede com os seus

discentes. Uma prática pedagógica na perspectiva da imersão cibercultural e da mobilidade ubíqua possibilitaria ao professor:

> a) acionar a participação-intervenção do discente, sabendo que participar é modificar, é interferir na mensagem;
> b) garantir a bidirecionalidade da emissão e da recepção, sabendo que a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois polos codificam e decodificam;
> c) disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada; ao contrário, oferecem-se informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
> d) engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre discentes e docentes como cocriação;
> e) suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades no presencial e nas interfaces online, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia;
> f) garantir no ambiente de aprendizagem multimodal uma riqueza de funcionalidades específicas, como: intertextualidade (conexões com outros sites ou documentos), intratextualidade (conexões no mesmo documento), multivocalidade (multiplicidade de pontos de vista), usabilidade (percursos de fácil navegabilidade intuitiva), integração de várias linguagens (som, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas), hipermídia (convergência de vários suportes midiáticos abertos a novos links e agregações);
> g) estimular a autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de avaliação, criar e assegurar a ambiência favorável à avaliação formativa e promover avaliação contínua (SANTOS, 2015, p. 142).

É consenso na academia que a cultura digital oferece inúmeras possibilidades aos internautas, alternativas para o bem e para o mal. É diante de tal constatação que a prática pedagógica educomunicativa se apresenta como uma possibilidade para instigar o educando a refletir criticamente os labirintos das redes digitais. Uma vez que os adolescentes têm acesso, por meio do seu *smartphone*, a uma avalanche de informações. Na atual difusão tecnológica, pensar em uma educação para o exercício da cidadania implica necessaria-

mente conscientizar os jovens em relação aos dilemas acentuados pela cultura digital: vigilância e monitoramento dos usuários da rede, exposição em redes sociais, *ciberbuling*, discursos de ódio propagado na infosfera.

Uma prática educativa na perspectiva da educomunicação pressupõe outra postura nos processos de ensino-aprendizagem. Adotando uma postura mais atuante no exercício da cidadania, o estudante deixa de ser apenas um receptor de informações, passando a refletir ética e esteticamente, além de ser protagonista na produção do conhecimento junto com o professor.

Jesús Martín-Barbero (2002) já nos alertava, no início da década passada, que a escola não é o único lugar em que o jovem constrói e legitima o saber. Para o filósofo, o conhecimento é mediado por outros aparelhos hegemônicos da sociedade como a igreja, o sindicato, a organização comunitária, o grupo de amigos do bairro.

Com o advento da cultura digital, as redes sociais se tornaram um novo elemento nesse processo de mediação. Pensar em uma educação transformadora nos exige, enquanto educadores, refletir sobre esses fenômenos que emergem fora da escola e impactam de forma direta e indireta o cotidiano escolar.

Para concluir: Alguns desafios para as próximas pesquisas na área da educomunicação

No árduo desafio de tentar compreender essa sociedade interconectada por redes e mediada por tecnologias digitais, este estudo teve o propósito de provocar os atores sociais envolvidos com a educação a refletirem sobre novos elementos que emergem na cultura contemporânea e que influenciam cotidianamente a relação docente-estudante em situação de aula.

A principal contribuição que a pesquisa traz para as áreas de educação e comunicação é a ousadia de trazer à tona as narrativas de jovens professores que concluíram recentemente a licenciatura, evidenciando as contradições, ambivalências, tensões e desafios do ingresso na carreira do magistério.

As narrativas dos professores investigados demonstraram que a chegada desse profissional na escola é um processo complexo, uma efervescência de ideias, disputa de lugar com o sentimento de insegurança. Os jovens docentes, ao adentrarem o ambiente escolar, têm dificuldades de estabelecer parcerias para desenvolver projetos, não conseguem dialogar com os colegas sobre suas ideias. Ao contrário do estágio docência, onde tudo era realizado de forma colaborativa, na escola, tudo é realizado de forma muito solitária e fragmentada.

A partir da fala desses entrevistados, é possível constatar que os professores vanguardistas e moderados não sentem dificuldade de integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica. Embora sejam profissionais com amplo conhecimento em tecnologia da informação, eles não conseguem aprofundar com os seus discentes as ambivalências típicas da cultura digital que estamos atravessando: vigilância X privacidade; analógico X digital; físico X virtual; visível X invisível.

Esses professores se sentem sufocados pelo currículo escolar. De acordo com as narrativas, essa tensão se intensifica no Ensino Médio, quando a preocupação principal da direção e da coordenação pedagógica passa ser o número de alunos que a escola vai conseguir aprovar no vestibular. Os pais, por sua vez, estão ansiosos para saber se os adolescentes irão conseguir uma vaga na universidade federal, e atribuem a responsabilidade por essa conquista unicamente ao sistema educacional. Já os educandos consideram que não têm tempo a perder; precisam concentrar todas as energias no conteúdo a ser cobrado na prova do ENEM.

Essas tensões curriculares apareceram com muita intensidade nas falas dos professores que atuam nas escolas federais de Santa Catarina, bem como nas narrativas dos professores que pertencem à rede estadual de ensino de São Paulo. Trata-se de uma situação emblemática: os atores sociais que compõem a instituição educacional – pais, coordenação pedagógica, orientação educacional, corpo docente, estudantes – dão mais importância ao conteúdo da prova do vestibular do que aos aspectos relacionados ao exercício da cidadania. O ingresso no ensino superior deveria ser uma consequência natural de um jovem que dispõe de todas as competências para exercer sua cidadania em plenitude.

As narrativas demonstram, ainda, que os professores que, durante o percurso da licenciatura, passaram por projetos de pesquisa e extensão, agora, na posição de docentes, conseguem lidar melhor com o fator da insegurança. Tal constatação evidencia o quanto as entidades envolvidas com a formação de professores precisam avançar nas discussões envolvendo o estágio docência.

Para que a academia possa avançar no debate em torno dos paradoxos e as ambivalências em torno da cultura digital, consideramos que as pesquisas envolvendo educação e comunicação precisam ampliar o lócus de investigação. Diariamente os veículos de comunicação de massa noticiam situações de exposição íntima nas redes sociais, dados pessoais que são *hackeados*, bem como notícias infundadas que se tornam virais e passam a ser compartilhadas como verdade. Quais os fatores que possibilitam a consolidação de uma alfabetização midiática e informacional para que jovens possam exercer a cidadania plena na era

digital? Nossa hipótese é que as práticas pedagógicas educomunicativas e o ecossistema comunicativo são os dois grandes pilares que estruturam e são estruturantes para que jovens nascidos na era digital possam refletir sobre a produção e difusão da informação na contemporaneidade.

Por isso as pesquisas precisam avançar na tentativa de compreender o perfil cognitivo dos adolescentes na rede: A navegação desses sujeitos é diferente? Em que medida? Eles aplicam mecanismos de privacidade em seus perfis nas redes sociais? Quando se deparam com uma notícia inusitada na web, analisam a fonte? Investigam se a publicação é verídica? O docente comprometido com uma prática cidadã não pode ignorar esses aspectos.

Analisar o comportamento juvenil não é algo simples diante dos novos processos de subjetivação instaurados pela cultura digital. Julgamos necessário que, para além da observação na sala de aula, é importante, igualmente, que as pesquisas avancem para a análise desses adolescentes em situações de convívio social. Diversas pesquisas da CGI.br (2010; 2011; 2012; 2013; 2014, 2015) têm apontado uma tendência crescente dos jovens a procurarem as ruas – praças e locais públicos que disponibilizam Wi-Fi gratuitamente – para se conectarem à rede por meio dos dispositivos móveis. O dado mais curioso que esses monitoramentos apontam se refere ao que eles fazem na rede, sendo que a atividade mais citada foi: usou a internet para fazer o trabalho escolar ou da universidade, atividade mencionada por 87% dos entrevistados.

Outro dado emblemático, captado pelo monitoramento da CGI.br, é o de que a cada ano, locais como escolas, bibliotecas públicas, cybercafés, telecentros, vêm sendo menos procurados por jovens como locais em que eles acessam a internet. A popularização dos smartphones tem contribuído para essa mudança de comportamento dos jovens brasileiros.

Em síntese, os principais apontamentos destacados no relatório da CGI.br (2016) são: I) enormes disparidades entre regiões geográficas do país e classes sociais em relação ao acesso e uso proficiente da rede; II) o celular se tornou o principal dispositivo que os brasileiros utilizam para interagir na internet; III) a maioria absoluta da população economicamente menos favorecida, bem como a população que mora na área rural, acessa somente a infosfera pelo celular; IV) o uso proficiente da rede está restrito aos brasileiros com graduação completa e renda superior a cinco salários mínimos.

O último relatório da CGI.br demonstra ainda que, embora a expansão em números absolutos de usuários da rede no Brasil tenha ocorrido de forma significativa nos últimos cinco anos, este crescimento ficou restrito aos grandes centros urbanos, sendo que o país ainda

tem desafios imensos a superar no que se refere às diferenças geográficas, bem como às classes sociais – A, B, C, D, E.

Os dados demostram ainda que o aumento do número de internautas no Brasil não significa que esses usuários utilizem com efetividade os aplicativos digitais. Sobretudo nas classes C, D, E foi identificado um uso instrumental de acesso à internet: postagem de fotos na rede social *Facebook* e uso do aplicativo *Whatsapp* para efetuar ligação por meio de vídeo foram as atividades mais citadas pelos entrevistados. O uso da internet para monitorar as ações dos governos, acessar sites relacionados à saúde ou educação, acessar jornais e revistas digitais está restrito aos brasileiros que possuem graduação e renda igual ou superior a cinco salários mínimos. Esses elementos demonstram que o processo de inclusão digital no Brasil ainda tem desafios hercúleos a serem superados e uma escola que se propõe a educar para o exercício da cidadania precisa incorporar essas temáticas no currículo educacional, bem como nas discussões pedagógicas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação no Brasil**: TIC domicílios e empresas 2013. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2014.

_____. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil**: TIC domicílios e empresas 2014. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2016.

_____. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil**: TIC domicílios e empresas 2014. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2015.

_____. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil**: TIC domicílios e empresas 2012. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2013.

_____. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil**: TIC domicílios e empresas 2011. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2012.

_____. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil**: TIC domicílios e empresas 2010. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2011.

FLORIDI, Luciano. **The Philosophy of Information**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

HAN, Byung-Chul. **La Sociedad de la Transparencia**. Traduzido por Raúl Gabás. Barcelona: Herder Editorial, 2013.

_____. **A sociedade do cansaço**. Traduzido por Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.

_____. **No Enxame**: reflexões sobre o digital. Traduzido por Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.

KERCKHOVE, Derrick de. "Ética de transparência na era do Big Data". In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Comunicação, cultura e mídias sociais**. São Paulo: ECA USP, 2016. p. 5-23.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La Educación desde la Comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. "". In: MATTOS, C. L. G. e CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

REIS, Valdeci. **Jovens professores conectados**: Desafios da docência na era digital. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SALES, Shirlei Rezende. "Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação". In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

SANTAELLA, Lúcia. **Temas e dilemas do pós-digital**: a voz da política. São Paulo: Paulus, 2016.

_____. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Navegar no Ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. “A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação”. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul./dez. 2015.

OS AUTORES

VALDECI REIS - Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UDESC, Mestre em Educação, Pedagogo. E-mail: valdeci.reis@ifsc.edu.br.

ADEMILDE SILVEIRA SARTORI - Doutora em Ciências da Comunicação pela USP, coordenadora do PPGE UDESC. E-mail: ademildesartori@gmail.com.

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES - Doutora em Educação pela PUC-SP, professora do PPGE UDESC. E-mail: geolunardi@gmail.com.

Animação cinematográfica para o desenvolvimento de competências educomunicativas no Ensino Fundamental

DÉBORA VALLETTA

INTRODUÇÃO

A rapidez incontestável do desenvolvimento das Tecnologias Digitais (TD)[1], na última década, tem revolucionado a sociedade contemporânea, de modo que o uso de dispositivos do tipo móvel com conexão à Internet, usados por crianças e jovens, vem trazendo ressonâncias para o contexto na sala de aula. Logo, os recursos advindos da computação ubíqua[2] e pervasiva modificaram a maneira como a informação de um determinado "conhecimento" é produzida e disseminada entre os emissores e receptores do conteúdo. No contexto da cibercultura, a plataforma *YouTube*, criada em 2005, propicia ao usuário o compartilhamento de vídeos para aqueles que estão conectados à Internet. Lévy (1999, p. 17) afirma que a cibercultura é o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço". Logo, infiro que a cibercultura potencializa a necessidade de um esforço intenso de atualização dos sujeitos que ensinam e aprendem no século 21.

1 Aqui associadas ao uso da internet e seus serviços.

2 Valletta (2015b, p. 13) sob a perspectiva de Weiser destaca que "[...]a Computação Ubíqua seria integrada de forma contínua no futuro, no cotidiano das pessoas por meio dos computadores, a Internet e seus serviços, além da possibilidade de interação e comunicação entre as pessoas e objetos a qualquer lugar e a qualquer hora.

Por outro lado, a plataforma de comunicação TV Escola, que foi fundada em 1996, baseada em televisão, hoje também é transmitida pela Internet. Ao refletir sobre esses dois meios de divulgação da informação, percebe-se que o que há em comum entre ambos é a "comunicação", ou seja, alguém emite/publica e o outro recebe/assiste a informação por meio dos vídeos compartilhados na plataforma digital.

De um lado está a TV Escola que é o "canal da educação, a televisão pública do Ministério da Educação, destinada aos professores, aos educadores, aos alunos e a todos os interessados em aprender". E, de outro lado, está o canal do *YouTube*, que permite aos usuários interessados compartilhar vídeos de qualquer natureza, educativos ou não.

Percebe-se que há um grande número de professores que utiliza vídeos[3] como recurso didático nas escolas. Logo, alguns docentes conseguem obter resultados com sentido para os estudantes; enquanto outros, talvez, não aproveitem o potencial de um conteúdo midiático, ou seja, daquele conteúdo que pode provocar o diálogo entre o professor e a turma de estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se como possíveis inferências em detrimento a essa reflexão: perfil de professor, perfil da turma, mediação pedagógica, ausência de planejamento pedagógico, tipo e qualidade do conteúdo, dentre outras percepções.

As mídias digitais, representadas nesse estudo pelos *Apps*, provocaram mudanças nos hábitos e comportamentos da atual geração de jovens e crianças. Logo, a autora desse trabalho infere que um dos fatores está associado aos diferentes tipos de linguagens, disponível em um mesmo espaço, como imagem, vídeo, som ou movimento.

Valletta (2015a, p. 4 grifos da autora) destaca que, ao selecionar um *App* específico,

> [...] [é possível] tornar o sujeito capaz de apenas ver, apenas ouvir, ver e ouvir, ver e ler, ver e colaborar, ver e compartilhar ou se engajar em alguma outra combinação dessas. Assim, pressupõe-se que a comunicação visual associada às ferramentas de comunicação e interação social, disponíveis nos *Apps*, podem atuar como possibilidades de aprendizagem coletiva e colaborativa entre o sujeito que aprende e ensina para educar com e para as mídias.

Este estudo visa analisar o desenvolvimento do projeto de Educomunicação, utilizando a animação cinematográfica para auxiliar no desenvolvimento de habilidades educomunicativas e socioemocionais.

3 Ver discussão em Dallacosta (2004) e Valletta (2015b).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do trabalho, a investigação foi de natureza qualitativa e de cunho exploratório a partir de um estudo de caso. Utilizou-se o questionário semiestruturado *online* e a observação não participante como instrumentos de coleta de dados. Participou, deste estudo, a equipe de Tecnologias Educacionais, sendo que, dos cinco sujeitos que fazem parte da equipe multidisciplinar, quatro deles (identificados por nomes de filmes) aceitaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esses sujeitos foram os responsáveis por auxiliar os professores e os estudantes no desenvolvimento das atividades na escola durante o 1º semestre de 2016 para o uso das ferramentas – a técnica.

Após a articulação pedagógica entre a equipe de TE e os professores titulares, as informações foram inseridas na PlanilhaGoogle[4] para organizar as atividades da sequência didática[5] - pautadas nas matrizes curriculares da instituição com a intencionalidade de elaborar um roteiro (esboço) para a produção dos vídeos. Foram anotados os recursos didáticos e os objetivos educacionais para cada atividade.

As atividades educativas propiciavam situações de aprendizagem entre os estudantes com o apoio de mídias digitais - *tablets* e aplicativos. A equipe de TE acompanhou o desenvolvimento dos projetos de animação cinematográfica nos diferentes espaços da escola para ajudar os professores e os estudantes a utilizar as ferramentas disponíveis nos *tablets* e nos *Apps*.

Ao finalizar as produções dos roteiros audiovisuais das turmas envolvidas, a equipe de TE salvou os trabalhos em um pen drive para compartilhar as animações [no formato de vídeos] entre as demais equipes da turma. No decorrer deste percurso de produção audiovisual, foram observadas as interações entre a equipe de TE, as crianças e os recursos tecnológicos, todas as percepções foram anotadas na planilha Google Formulário. Além da observação, os sujeitos responderam, ao final de cada atividade, um questionário semiestruturado, compartilhando as percepções, quanto ao significado e ao sentido de uso do aplicativo StopMotion pelas crianças e pelos professores.

A análise dos dados foi realizada com o método Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). Esse método exige o "esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente" (MORAES; GALIAZZI, p. 29). Logo, a análise possibilita o destaque, também, para as categorias emergentes.

4 Ferramenta similar ao Excel – software para elaboração de planilhas eletrônicas.

5 O fragmento da sequência didática elaborada pelo setor de TE encontra-se no Apêndice – após as referências.

STOP MOTION: A TÉCNICA DE ANIMAÇÃO CINEMATOGRÁFICA

Ao resgatar um pouco da história de quando e de como surgiu a técnica de animação cinematográfica, percebeu-se que tudo começou ainda no cinema mudo, ou seja, no final do século XIX. Para Guimarães e Gino (2014, p. 1),

> [...] parte de sua expressividade pode ser atribuída à presença e à elaboração dos bonecos articulados, [...] e outros objetos imantados de simbolismo e figuras articuladas usadas para o entretenimento público e rituais que acompanham o ser humano desde as civilizações antigas.

Com o avanço das TD, o atual cenário contemporâneo, também, possibilitou que o Brasil ganhasse o seu primeiro filme utilizando a técnica *Stop Motion*, *Minhocas*[6]. Para tal, a equipe de produção contou com o apoio da computação. Outros filmes foram produzidos a partir da técnica de animação, são eles: Coralina (2009), A Fuga das Galinhas (2000), A Batalha dos Vegetais (2005), entre outros.

Por outro lado, crianças e jovens, materializam suas ideias criativas produzindo pequenos curtas com massinhas de modelar ou outros materiais, utilizando o mesmo princípio da técnica de animação cinematográfica: criar filme a partir de uma sequência de fotografias, cujo objeto muda de posição de forma bem sutil a cada clique. Além de publicá-lo [o vídeo] no *YouTube*.

***Figura 1**- O filme Coralina (2009) foi produzido com a técnica de animação. Fonte: Britannica ImageQues*

6 MOLINERO, Bruno. 'Minhocas', primeiro longa em stop-motion do Brasil, foi feito com 600 mil fotos. **Folhinha**, São Paulo, 21 dez. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/12/1388086-primeiro-longa-brasileiro-em-stop-motion-minhocas-foi-feito-com-600-mil-fotos.shtml>. Acesso em: 19 ago. 2016.

A técnica de animação cinematográfica pode ser operacionalizada por um sistema que possibilita a produção do modo mais simples ao mais complexo. Por exemplo: a) baixar um aplicativo no dispositivo móvel para captar as imagens; b) criar os objetos com o apoio da computação; c) criar todo o cenário e produzir um filme de longa-metragem, registrando foto por foto; d) usar computação gráfica, entre outros.

É importante salientar que, em 2014, um dos ciclos de formação continuada para os professores teve como tema o uso de *tablets* no contexto educacional, nesse momento foi apresentada pela equipe de TE a técnica de animação cinematográfica. O *Workshop* foi disponibilizado para os professores da educação infantil e desenvolvido com algumas turmas de forma coletiva. Para tal, foram utilizados materiais didáticos de uso comum entre as crianças, como massinhas de modelar e argila. Quanto aos recursos didáticos e tecnológicos foram utilizados os *tablets* e o aplicativo *Stop Motion*. Após a formação continuada, alguns professores ousaram em suas práticas pedagógicas e desenvolveram alguns projetos utilizando a animação cinematográfica com as crianças do nível 5.

Gradativamente, os professores dos anos iniciais e os estudantes começaram a se apropriar da ferramenta durante as aulas com tecnologias educacionais (TE), a fim de inseri-las em atividades educativas integradas ao currículo escolar, em parceria com o setor de TE, contemplando as competências educomunicativas e socioemocionais.

TABLETS E *APPS*: RECURSO DIDÁTICO E TECNOLÓGICO DE APOIO ÀS COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS E SOCIOEMOCIONAIS

Os *tablets* são computadores portáteis, leves, de tela sensível ao toque, que possibilitam a instalação de diversos aplicativos que podem ser usados como recurso didático na escola. Logo, os *Apps* que oportunizam aos estudantes a criação de conteúdos, como o *Stop Motion*, proporcionam o trabalho em grupos, auxiliando os professores em atividades voltadas para o desenvolvimento de competências educomunicativas.

Soares (2011, p. 17) enfatiza que a comunicação “essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar)” auxilia a prática educativa. Logo, a área pedagógica entende e apoia a produção midiática dos estudantes e professores. Nesse sentido, foi propiciado aos estudantes situações de aprendizagem com “tratamento educomunicativo” para os diferentes temas, tais como:

- O lixo e seus impactos no meio ambiente: as crianças puderam pesquisar mais sobre o assunto e produzir filmes, a partir da animação cinematográfica. Ou seja, ao invés

de apenas “ler os conteúdos” ou “escutar o professor explicar a matéria”, puderam produzir conteúdo a partir da consulta dos diferentes suportes (impresso ou digital) e do diálogo com a equipe. Logo, os estudantes produziram filmes de acordo com o conhecimento construído e decidido entre o grupo.

- História do pau-brasil: ao escreverem [as crianças] o roteiro para a animação cinematográfica, houve o favorecimento de forma articulada com as diferentes áreas do conhecimento – contexto interdisciplinar do tema. Além de pesquisar em diferentes fontes sobre o surgimento e o “desaparecimento” do pau-brasil no Brasil.

Sob a perspectiva do Currículo de Alfabetização Midiática Informacional (AMI) (WILSON; GRIZZLE; TUAZON; AKYEMPONG; CHEUNG, 2013), a criação e a apresentação de informações em diferentes formatos é uma das habilidades que o professor pode trabalhar para auxiliar os estudantes na alfabetização midiática. Logo, o projeto pedagógico, em parceria com o núcleo de Educomunicação (TE), pode favorecer o diálogo educativo entre os professores e as crianças para o desenvolvimento de competências educomunicativas.

Fato é que, ao articular o projeto pedagógico entre o núcleo de Educomunicação e os professores, ao mesmo tempo em que criavam o filme e desenvolviam habilidades associadas à Educomunicação, as crianças aprimoravam habilidades socioemocionais, uma vez que o trabalho foi proposto em grupos. Sendo assim, oferecer ajuda, compartilhar ideias e opiniões, concordar ou discordar de opiniões, acalmar-se em uma situação-problema, reconhecer a qualidade de desempenho do colega, foram habilidades trabalhadas em sala de aula.

> No aspecto da competência socioemocional: para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 9).

Registram-se, assim, algumas possibilidades de interação entre as crianças, os professores e os educomunicadores, a fim de propiciar situações de aprendizagem com recursos didáticos selecionados intencionalmente, de forma a contemplar o desenvolvimento das habilidades educomunicativas e socioemocionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores foram os facilitadores/mediadores e inspiraram os estudantes a aprenderem com criatividade. A equipe de Tecnologias Educacionais forneceu o suporte operacional e técnico-pedagógico para alinhar o projeto com os docentes e auxiliar os estudantes no uso das ferramentas dos *tablets*, como *App Stop Motion*, câmera e vídeo. Ao inserir esse tipo de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, professores e estudantes puderam desenvolver competências de colaboração e comunicação, além de muita criatividade e engajamento dos estudantes, como mostra o fragmento dos vídeos disponibilizados no canal do *YouTube*[7]. Como bem coloca *Coraline*,

> [...] pude perceber que a sala se transformou em um ambiente agradável e interativo com o Projeto *Stop Motion*. A formação dos grupos aconteceu no chão da sala de aula, formando um grande estúdio onde a criatividade e a liberdade de expressão tornaram-se significativas, mudando o comportamento dos alunos e do professor. Os alunos demonstravam, em suas atitudes, prazer pela atividade de forma integrada e única, mostrando interesse e satisfação pela atividade proposta. A organização dos grupos e dos materiais ficava explícita quando entrávamos na sala de aula, e os grupos já estavam formados e organizados. Nos relatos dos alunos, percebemos que a aprendizagem foi além da sala de aula, pois os alunos relatavam que tinham baixado o aplicativo e trabalhado em casa com os pais. O professor [...] troca experiências e conhecimento com os seus alunos [...] aprendendo, ensinando e valorizando os conhecimentos prévios deles. Com as habilidade e competências trabalhadas junto do professor à luz da matriz curricular, o setor de Tecnologia Educacional cumpriu seu papel de apoiar o professor com o uso de tecnologias educacionais em sala de aula.

Os estudantes ficaram entusiasmados com o diferente processo de aprendizagem pelo fato de terem trabalhado com diversos materiais didáticos, articulados à sequência didática e às diferentes intencionalidades pedagógicas por parte do professor e da equipe de TE. O trabalho aconteceu em equipe, na resolução de situações-problemas e de conflitos no decorrer do projeto. Como reforça *A Fuga das Galinhas* "Trabalhar em grupo foi o maior desafio, mas os estudantes foram ótimos", além de fomentar a pesquisa escolar sobre os

7 Os vídeos estão disponíveis no link: https://www.youtube.com/playlist?list=PLR5gtulPZMwydvyNrieQ2MQnh0jv49uLb- Acesso em maio de 2017.

diferentes temas propostos pelos professores. Para o sujeito *Wallace & Gromit - A Batalha dos Vegetais,*

> Os professores ficaram motivados com o projeto, conforme os alunos seguiam criando, discutindo qual a melhor forma de continuar sua história, quando o projeto estava tomando forma e rumo certo, corriam logo para mostrar ao professor como estava ficando. O papel do professor é muito importante na sala de aula quando um projeto que estimula a criatividade está acontecendo [...].

Foram envolvidos os estudantes dos 3os, 4os e 5os anos. Na primeira etapa do projeto, o principal objetivo foi despertar a criatividade dos estudantes na Semana de Tecnologia Educacional, além de ensinar a técnica de animação cinematográfica - *Stop Motion*. Após a primeira etapa do projeto, os estudantes, foram desafiados pelos professores a criar filmes sobre os temas "O lixo e seus impactos no meio ambiente", "Pau-Brasil", "Pontos turísticos de Porto Alegre", "Histórias em caixa" e "Filmes criativos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados três anos (2014-2016), professores e crianças puderam aprender e ensinar ao mesmo tempo. Em 2017, durante a III Semana de Tecnologia Educacional, o setor de TE, em parceria com a direção pedagógica, ofertou um workshop para as crianças do 2o ano de uma escola municipal[8] para compartilhar ideias, saberes e a técnica de animação cinematográfica. Participaram deste evento a direção, a coordenação, os professores, os funcionários da Secretaria Municipal de Educação e, aproximadamente, 60 crianças.

A sequência didática potencializou a gestão dos processos educativos na sala de aula e o envolvimento dos estudantes na construção dos roteiros audiovisuais a partir da técnica de animação cinematográfica. A percepção, por parte da equipe de TE, é a de que as crianças aprenderam o conteúdo e desenvolveram as habilidades elencadas pelo professor na sequência didática, ou seja, foi propiciado ao estudante o sentido e o significado do conteúdo proposto pelo professor. As orientações do professor durante as aulas e o apoio técnico despertam a atenção do evento com a participação coletiva, construída em parceria com todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

8 Matéria disponível no site do Colégio Farroupilha. Disponível em: http://colegiofarroupilha.com.br/noticias/see/3391- Acesso em mai. de 2017.

Em cada atividade do projeto, as crianças foram desafiadas a solucionar algum problema sob a perspectiva tecnológica, socioemocional e/ou comunicativa. À medida em que os grupos reuniam-se para a tomada de decisão, havia a necessidade de as crianças "gastarem mais tempo" para se comunicarem de forma mais clara e, assim, atingirem o objetivo educacional proposto pelo professor. Embora invisível, a gestão do tempo para a comunicação teve, na sua essência, a ideia da Educomunicação, pois tem como premissa propiciar ao estudante o diálogo, a leitura, a compreensão, a discussão, a produção e o compartilhamento de conteúdo de forma crítica, a partir dos recursos tecnológicos. Nesse sentido, refiro-me à gestão do tempo para a comunicação de extrema importância para manter um diálogo saudável entre os envolvidos no projeto para compreender, de fato, o que temos e onde pretendemos chegar com a disseminação da informação. Qual a mensagem/informação que cada grupo propôs no seu roteiro para compartilhar com os demais colegas? A sequência das informações "quadro a quadro" [as imagens fotografadas] estão claras para o leitor? Há convergência ou divergência da informação?

Logo, utilizar a técnica de animação cinematográfica propiciou um espaço para diálogo e produção de conteúdo midiático entre professores e estudantes, de forma a estabelecer uma parceria para a "pedagogia de projetos voltada para a dialogicidade educomunicativa, 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" (SOARES, 2011, p. 37), mas para avaliar, de forma crítica, os conteúdos midiáticos produzidos e compartilhados por meio das tecnologias digitais. Em estudos futuros pretende-se investigar como a Educomunicação pode ajudar o professor das séries iniciais no ensino da Matemática.

REFERÊNCIAS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: material de discussão. **Instituto Ayrton Senna**, UNESCO, UniTwin: São Paulo, 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%8ANCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CORALINE. Fotografia. *Britannica ImageQuest*, Encyclopædia Britannica, 25 Mai 2016.

quest.eb.com/search/144_1466210/1/144_1466210/cite. Acessado em 27 Mai 2017.

DALLACOSTA, Adriana et al. Possibilidades educacionais do uso de vídeos anotados no Youtube. **Departamento de Educação e Cultura do Exército Brasileiro**, 2004.

GUIMARÃES, Giovanna Belico Cária; GINO, Maurício Silva. Histórico e desenvolvimento do *stop-motion* e dos personagens articulados no cinema de animação. **Revista Extensão em Debate**, Revista de Extensão da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/extensaoemdebate/article/view/1173/872>. Acesso em: 31 jun. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 1999.

MOLINERO, Bruno. 'Minhocas', primeiro longa em stop-motion do Brasil, foi feito com 600 mil fotos. **Folhinha**, São Paulo, 21 dez. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/12/1388086-primeiro-longa-brasileiro-em-stop-motion-minhocas-foi-feito-com-600-mil-fotos.shtml>. Acesso em: 19 ago. 2016.

MORAES, Roque; DO CARMO GALIAZZI, Maria. **Análise textual: discursiva**. Editora Unijuí, 2007.

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

VALLETTA, Débora. APLIC@TIVOS PARA TABLETS: EDUCAR PARA E COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS. **RENOTE** Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2015a. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/57636/34604>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto da Aprendizagem Ubíqua: um modelo para o Ciclo de Formação Continuada. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015b.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores.– Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

APÊNDICE – FRAGMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: TÉCNICA DE ANIMAÇÃO CINEMATOGRÁFICA

Público-alvo: professores titulares e estudantes dos anos iniciais

Número estimado de horas: 6h

Objetivo geral: Apresentar e explorar as ferramentas do aplicativo Stop Motion para produzir um vídeo.

Recursos didáticos e tecnológicos: Projetor interativo; cabo VGA para iPad ou Apple TV; 30 iPad; 01notebook; Aplicativo StopMotion.

Recursos didáticos alternativos: a cargo do professor titular.

Equipe de apoio técnico-pedagógico: auxiliares e analistas de TE

Ações desenvolvidas:

- Articulação do projeto entre professor e analista de TE para alinhamento das atividades em sala de aula. Apresentação das principais ferramentas e funcionalidades disponíveis nos *iPads* e seus *Apps* para o professor. Demonstração do funcionamento do aplicativo StopMotion e das principais ferramentas disponíveis na versão *free* para o professor.
- Atividade 1: Professor explica como será desenvolvida a atividade na sala de aula. Os auxiliares de TE disponibilizam os *ipads* para as crianças para que elas possam testar e explorar as ferramentas e possibilidades de uso. Se necessário, o auxiliar de TE ajuda os estudantes e o professor para o uso das ferramentas.
- Atividade 2: Professor orienta os estudantes como será desenvolvida a atividade na sala de aula a partir dos recursos/objetos que a turma trouxe para a aula e/ou disponível no momento. Os estudantes exploram as ferramentas, criando vídeos curtos sob o tema de sua preferência para compreender a técnica de animação cinematográfica.
- Atividade 3: Professor lança o desafio para a turma conforme a aula planejada por ele – alinhado com a matriz curricular e socioemocional. Os estudantes formam os grupos e são orientados a elaborar um roteiro audiovisual, utilizando uma folha de papel em branco e lápis.
- Atividade 4: A partir do esboço do roteiro audiovisual, as crianças são orientadas pelo professor a se organizarem em seus respectivos grupos. O auxiliar de TE disponibiliza os iPads para um membro de cada equipe para iniciar o trabalho. O professor realiza a mediação entre as equipes. Os estudantes salvam o trabalho final.

- Atividade 5: O setor de TE organiza os vídeos para dinamizar o tempo do professor com antecedência para disponibilizá-los [vídeos] na aula. O professor orienta e avalia os vídeos com a sua respectiva turma.

A AUTORA

DÉBORA VALLETTA - Colégio Farroupilha/PPGIE-UFRGS

Práticas expressivo-comunicativas na educação infantil

MARIA SALETE PRADO SOARES
KÁTIA CRISTINA A DE SOUZA
CARLOS A MENDES DE LIMA

As mídias e tecnologias digitais permeiam a vida pessoal, econômica, política, social neste século e influenciam fortemente a maneira de se relacionar com o outro, de pensar, ver e entender o mundo. As crianças não ficam de fora dessa realidade e estão vivenciando acesso a telas, da TV, do *tablet*, do celular, do computador. Não são seres passivos e estão desenvolvendo novas competências e habilidades diante da facilidade de acesso e contato com linguagens (em especial a audiovisual), mídias, tecnologias de informação e comunicação.

Este artigo relata o nascimento de algumas práticas expressivo-comunicativas na Educação Infantil, na cidade de São Paulo, em especial as fomentadas pelo Programa Nas Ondas do Rádio do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que desenvolvem propostas pedagógicas para crianças pequenas, de 4 a 6 anos, em linguagens midiáticas, dentro dos princípios educomunicativos.

Crianças e Educomunicação

Crianças são seres únicos e singulares, sociais, históricos, competentes e produtores de cultura, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). As instituições educativas têm um papel importante: articular o contexto

de vida das crianças, repleto de vivências midiáticas e o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente e consistente. Não apenas para desenvolver o senso crítico dos educandos, mas principalmente para desenvolver seres produtores de cultura que saibam se reconhecer e se expressar por meio de diferentes linguagens.

> Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (BRASIL, 2006, p .13)

As Diretrizes Curriculares para Ensino Básico explicitamente apontam que "manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 94). E para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME, não apenas papéis, tesouras, tintas, lápis de cor, lupas, lanternas, massa de modelar, areia, mas também computador, câmera digital, projetor, scanner, gravador, TV, rádio entre outros. (SÃO PAULO, 2015).

> A proposta é democratizar o acesso e criar ambientes que possibilitem a expressão e a manifestação do bebê e da criança nas diferentes linguagens e nos modos de agir, para que eles criem e recriem, vejam o mundo com seus próprios olhos, levantem hipóteses, construam relações e teorias numa concepção de infância que produz cultura e que inventa outras tantas possibilidades de conhecer e experimentar o mundo. (SÃO PAULO, 2015, p. 11-12)

O trecho acima, na voz da SME de São Paulo, destaca a possibilidade de bebês e crianças se expressarem em múltiplas linguagens, o que vem ao encontro dos princípios educomunicativos. Nesse viés, Ismar Soares aponta, na proposta curricular do MEC para o Ensino Básico, entre os doze direitos da aprendizagem, o de "informar e se informar, por meio dos vários recursos da comunicação (como é próprio do ideário educomunicativo)" (2016, p.16).

A Educomunicação pode ser entendida como conjunto de ações de planejamento, implementação e avaliação para criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos e melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas. (SOARES, 2002). Assim, para Soares, a Educomunicação

> ... é assumida como um paradigma que orienta o planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, visando a autonomia comunicativa dos sujeitos da Educação (professores e alunos), quer enquanto construtores de relações de convivência, enquanto produtores de mensagens ou como usuários dos sistemas de informação (SOARES, 2016, p.19).

Na análise feita por Soares (2016), o MEC reconhece a necessidade de se criar condições para o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação.

Primeiras experiências

Buscando identificar o início de atividades em linguagens midiáticas na Educação Infantil, – a primeira etapa da educação básica e que abrange a creche e a pré-escola para as crianças de 0 a 5 anos – temos que a precursora foi, em 2009, a Rádio "Jacaré"[1], da EMEI Antônio Muniz Bonilha, iniciativa da professora Ana Paula Escudeiro que havia participado de um curso de formação no Programa Nas Ondas do Rádio. O trabalho realizado com as crianças é considerado o primeiro projeto educomunicativo de rádio escolar para essa faixa de idade.

Em 2010, a Rádio "Pingo de Gente"[2] do CEU CEI Vila Curuçá, começou a funcionar com crianças de 0 a 4 anos buscando promover o protagonismo infantil e a participação das famílias em um espaço virtual de convivência.

No mesmo ano, a EMEI Guia Lopes, localizada na zona norte de São Paulo, no bairro do Limão e hoje denominada "Nelson Mandela" (Lei n.º 16.463 de 28 de junho de 2016), criou a rádio "Tem Gato na Tuba"[3] como forma de ampliar e desenvolver nos alunos momentos significativos de voz ativa na unidade escolar e na comunidade[4]. As crianças descobrem que podem ser ouvidas e opinar sobre diversos temas, construindo assim desde a idade pré-escolar o conceito sobre ser respeitado em suas opiniões e a respeitar a diversidade diferentes das suas.

---

1 Para saber mais, acesse: <https://educomusp.wordpress.com/2013/11/13/educomunicadores19/>
2 Veja mais sobre essa rádio em: <http://ceuceivilacuruca.blogspot.com.br/2010/05/radio-pingo-de-gente.html> e <https://soundcloud.com/radio-pingo-de-gente>
3 Veja reportagem audiovisual sobre a escola em: <http://noarimprensajovem.blogspot.com.br/2010/10/radio-tem-gato-na-tuba-na-tv-cultura.html> .
4 http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=117600

O programa Nas Ondas do Rádio

Nesse sentido é que podemos entender a atuação do Programa Nas Ondas do Rádio – NOR - do Núcleo de Educomunicação da Prefeitura Municipal de São Paulo que desenvolve, desde 2005, sob a coordenação de Carlos Mendes de Lima, propostas pedagógicas que utilizam diferentes linguagens, em especial as midiáticas, e oferece formação fundamentada nos princípios educomunicativos para os educadores da escola básica da SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O NOR pode atender, de acordo com a portaria no 5792/09 de dezembro de 2009, as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, as Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA, as Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM.

O objetivo do Programa vem sendo o de estimular o desenvolvimento de projetos educomunicativos nas unidades educacionais para que promovam protagonismo infantojuvenil, a expressão comunicativa e criativa de crianças e adolescentes, exercitem as competências leitora e escritora dos educandos e incentivem a cultura de paz no espaço escolar.

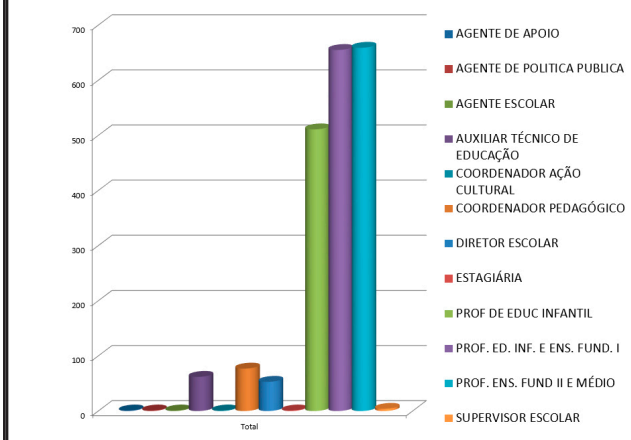
A elaboração dos cursos oferecidos pelo programa Nas Ondas do Rádio é realizada pelos formadores contratados pelo Núcleo e são, em geral, oferecidos para todos os professores da rede pública municipal. São publicados no Diário Oficial e nas datas previstas os educadores se inscrevem por meio de um link disponibilizado no portal da Secretaria de Educação.

Como existe uma demanda muito grande por esses cursos, as vagas esgotam-se rapidamente. Alguns deles são: Implementando Rádio Escolar, Gestão de Projetos Educomunicativos, Produção de Blog, Imprensa Jovem – Criando Agência de Notícias na Escola, Imprensa Jovem Online, (curso a distância), HQ e Fanzine na Escola, Jornal Mural Literário, Jornal Impresso na Escola, Redes Sociais na Escola, Cinema na Escola, Nas Ondas do Vídeo, Nas Ondas da Fotografia entre outros.

Na Educação Infantil

A procura de cursos do Programa pelos professores da Educação Infantil superou as expectativas. No ano de 2014, dos 2026 educadores que realizam cursos do NOR, 1.066 tinham cargo relacionado à educação infantil, um quarto do total eram especificamente professores de crianças de até 6 anos. Na tabela e gráfico a seguir é possível visualizar essa informação:

Cargo	
PROF. ENS. FUND II E MÉDIO	659
PROF. ED. INF. E ENS. FUND. I	655
PROF DE EDUC INFANTIL	511
COORDENADOR PEDAGÓGICO	77
AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO	62
DIRETOR ESCOLAR	53
SUPERVISOR ESCOLAR	4
AGENTE DE APOIO	1
AGENTE DE POLITICA PÚBLICA	1
AGENTE ESCOLAR	1
COORDENADOR AÇÃO CULTURAL	1
ESTAGIÁRIA	1
Total Geral	2026



A diferença entre o cargo de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I é que este último pode atuar tanto na educação infantil quando no fundamental 1. Assim, se olharmos as preferências por curso daqueles apenas que atendem crianças até 6 anos, identificamos que são os cursos de fotografia, HQ e Fanzine e Imprensa Jovem conforme gráfico abaixo:

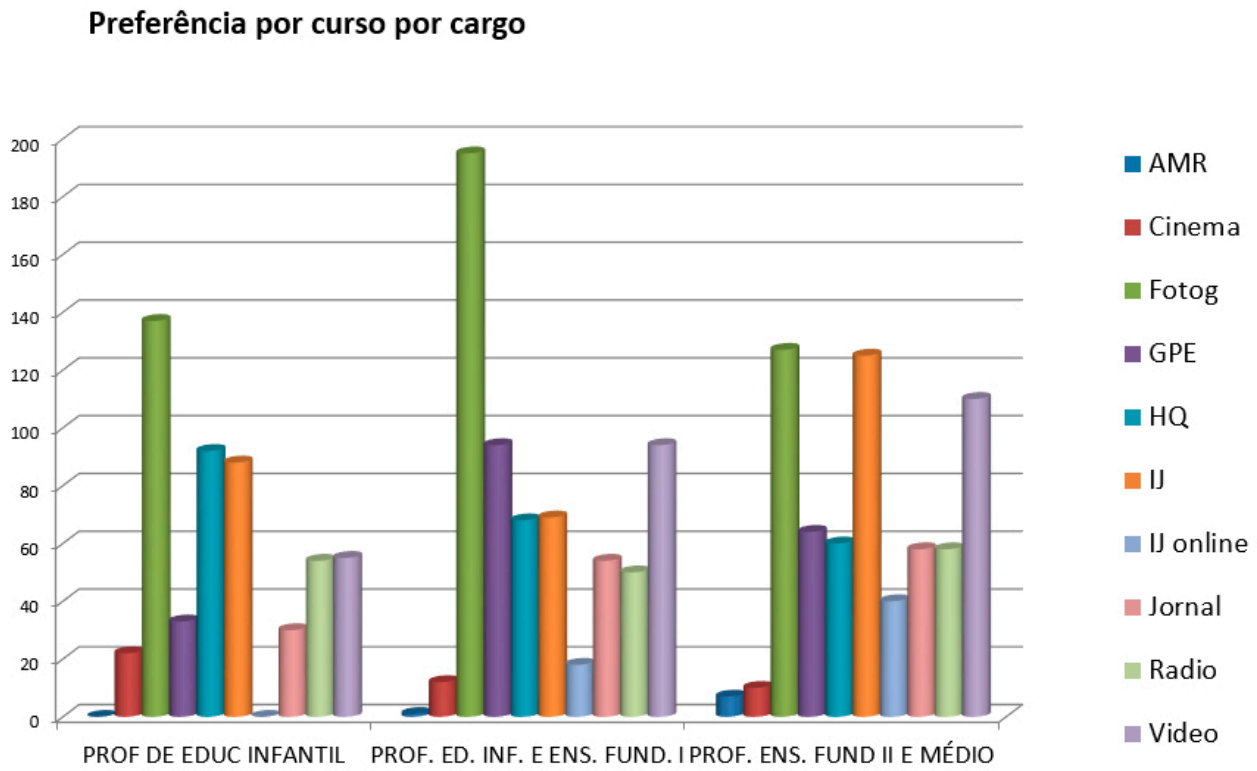


Gráfico: Preferência de curso por cargo. Fonte: planilha NOR

Imprensa Jovem na Educação Infantil

Um dos principais programas do NOR é o Imprensa Jovem, em que os estudantes assumem o papel de jornalistas e vão cobrir pautas, desde as mais singelas até a realização de coberturas mais complexas. Fortalece práticas educomunicativas por meio do protagonismo de crianças e adolescentes, uma vez que são esses que decidem, em última instância, a pauta, a cobertura, a produção da informação, com a mediação pedagógica dos professores que acompanham o planejamento, realização e avaliação das produções jornalísticas.

Há cerca de 150 equipes de Imprensa Jovem em atuação, distribuídas em diferentes escolas da prefeitura de São Paulo. Até 2014, muito poucas eram constituídas por crianças de até 6 anos, mas a partir do exemplo da EMEI Guia Lopes (agora chamada de Nelson Mandela, outra conquista das crianças) que mantém a equipe Imprensa Jovem da Rádio Tem Gato da Tuba, outras EMEI começam a se organizar para desenvolver um trabalho com suas crianças.

A EMEI Angenor Cartola, localizada na Rua Mário Totta, 100, no Parque Independência, zona sul de São Paulo, realizava desde 2011 atividades com outras linguagens com as crianças menores. Além do Bichodário Virtual e do Projeto Zooescola, ela iniciou em 2013 um trabalho por meio da mídia rádio para desenvolver a oralidade. Uma das professoras, Silvia Santos, explica:

> Um trabalho envolvendo a mídia rádio já foi desenvolvido na unidade nos anos de 2013 e 2014. Em contrapartida, não tinha o viés de explorar a comunicação oral das crianças e sob a orientação da coordenação pedagógica, vigente na época, as narrativas basearam-se no entretenimento, em que os pequenos apresentavam trilhas sonoras ou projetos da unidade. (SANTOS, 2015, p.9)

Na Bienal do Livro

Em 2014, a Secretaria Municipal de Educação por intermédio do programa Nas Ondas do Rádio convidou as duas escolas de Educação Infantil, EMEI Guia Lopes e a iniciante EMEI Cartola para visitar e cobrir o evento da Bienal do Livro daquele ano como Imprensa Jovem.

Como era a primeira vez que as crianças do Cartola desenvolviam atividade de Imprensa Jovem, a escola contou com o apoio e supervisão da Diretoria Regional de Campo Limpo e as formadoras do NOR. Desenvolveu-se a formação de uma equipe de professores e in-

tensificou-se com as crianças o trabalho de entrevistar colegas, fotografar e gravar áudios. Não apenas elas tiveram de aprender a trabalhar em equipe e técnicas jornalísticas, mas também os professores.

A preparação das crianças como repórteres esteve a cargo, na EMEI Guia Lopes, da professora de Informática Educativa Deise Regina Ferreira e na EMEI Cartola das professoras Ednalva Marques e Silvia dos Santos, com o apoio de formadoras do NOR[5], bem como da gestora da DRE Campo Limpo, Cristina Barroco Massei Fernandes[6].

A ida das duas equipes à Bienal do Livro aconteceu no dia 25 de agosto de 2014. A troca entre a experiente Guia Lopes e a estreia do Cartola fortaleceram a interação entre as escolas e a aprendizagem dos educandos.

A observação do grupo mais experiente em um espaço amplo como o da Bienal propiciou às crianças do Cartola compreender a possibilidade real de comunicação com os demais presentes em uma feira de livros, mesmo sem ter a competência leitora, ou seja, sem saber ler. A interação entre as EMEI permitiu, na troca de experiências, uma compreensão das possibilidades abertas pela Imprensa Jovem e um processo de empoderamento comunicativo dessas crianças.

Os áudios gravados na cobertura da Bienal 2014 pelos alunos da EMEI Cartola estão disponíveis para acesso no espaço no Goear[7]. O registro dessas atividades encontram-se no Facebook[8] (#CartolaNaBienal) e mostra não apenas a atuação dos alunos da Educação Infantil, mas também os pequenos sendo entrevistados pelo Espaço Angola[9] e pela rádio Bandeirantes, na participação ao vivo no programa Ciranda da Cidade.

As professoras Ednalva Marques e Silvia Santas responsáveis pela transformação da EMEI Cartola em Agência de Notícias Imprensa Jovem, agora chamada de "Imprensa Mirim", produziram um documentário em vídeo[10] em que mostram algumas experiências vividas por seus alunos no uso de outras linguagens e como repórteres do Imprensa Mirim, inclusive momentos na Bienal.

---

5 As formadoras do NOR envolvidas na preparação foram Kátia Cristina Alves de Souza e Maria Salete Prado Soares, autoras deste artigo.

6 https://www.youtube.com/watch?v=TTRlqJEuxU0&t=2s

7 http://br.goear.com/listen/ccb9198/entrevista-com-autora-do-livro-sobrenome-do-alce-imprensa-jovem-emei-cartola

8 https://www.facebook.com/hashtag/cartolanabienal

9 https://www.youtube.com/watch?v=y6Tv4CGhXIw&feature=youtu.be&list=PLszN-xEHJv8DIO9C-tY04ULGglMyE5ydVH

10 https://www.youtube.com/watch?v=Gc5G_t50FX0&t=153s

A divulgação pelas redes sociais e ferramentas digitais de coberturas do Imprensa Jovem levam o exemplo dessas agências e concorrem para despertar em outras escolas a vontade de percorrer caminhos semelhantes.

Considerações Finais

O trabalho realizado pelas professoras nas EMEI inicia um importante contato com os aparatos midiáticos e insere os pequenos na produção e registro de eventos, bem como trabalha outras competências necessárias à cidadania. O papel dos educadores e educadoras é fundamental nesse processo e requer muita atenção. "Não é tarefa fácil e deve ser refletida e concebida na perspectiva de uma gestão democrática." (SÃO PAULO, 2015, 10). A figura do professor é vital no seu papel de mediador, não apenas para promover experiências de interação entre crianças por meio de diferentes linguagens como também para permitir e incentivar a expressão delas por intermédio dessas linguagens.

Assim, não basta apenas saber utilizar as tecnologias e divulgá-las. Soares alerta que "com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos" (2011, p.18). O trabalho com práticas expressivo-comunicativas contempla também o senso crítico sobre as mensagens e implicações destas de modo a se apropriar verdadeiramente da expressão comunicativa. A Educomunicação tem seu foco no empoderamento dos sujeitos como cidadãos responsáveis, de modo a viver, respeitar, aprender com a diversidade do outro e a divulgar essas ideias.

Daí a importância de existirem políticas públicas no sentido de proporcionar a professores e alunos oportunidades, condições de tempo e espaço para acesso à formação específica e atividades que desenvolvam competências comunicativas e educomunicativas.

Quando crianças e jovens assumem o papel de protagonistas no processo de produção e veiculação de notícias, desenvolvem não apenas sua criticidade com relação aos meios de comunicação, mas assumem também o papel de sujeito social e histórico, exercem seu direto de liberdade de expressão e de cidadania, além de desenvolver outras competências cognitivas requisitadas pelo processo educativo de modo coerente e que fazem sentido.

A Educomunicação, como prática transdisciplinar, propicia um universo de significados ampliado e contribui para empoderar sujeitos como cidadãos críticos e ativos

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curiculares_nacionais_2013.pdf

SANTOS, Silvia Silvia. **O Rádio na Construção de Habilidades na Oralidade do Grupo infantil II turma da EMEI Angenor de Oliveira Cartola**. Monografia (Curso de especialização em Mídias na Educação) Universidade Federal de Ouro Preto. Centro de Educação Aberta e à Distância., 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf>.

SOARES. Ismar. Metodologia da Educação para Comunicação e Gestão comunicativa no Brasil e na America Latina. In: Baccega (org.) **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo, Atlas, 2002.

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

SOARES, Ismar. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Revista Comunicação & Educação**. ano XXI, número 1, jan/jun 2016. Disponivel em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>.

OS AUTORES

MARIA SALETE PRADO SOARES - Mestre em Ciências da Comunicação ECA/USP, formadora da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: saletesp@gmail.com

KÁTIA CRISTINA A DE SOUZA - Mestranda em Educação e Tecnologia na Universidade de Lisboa, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Email: ktiacriss@gmail.com

CARLOS A MENDES DE LIMA - Especialista em Educomunicação pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME/SP.
E-mail: bettomendespop@gmail.com

B) PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Educomunicação: cultura, docência e arte da participação na era da midiatização

ANA ROSA VIDIGAL DOLABELLA

A Educomunicação, sobre a qual nos debruçamos nesta proposta, é um domínio do conhecimento que se propõe na interface da cultura, da educação e da comunicação, e, como tal, busca, nesse diálogo, o foco em intervenções sociais, por meio da inter-relação com a formação para a cidadania, e pressupõe a utilização de práticas comunicativas em estruturas educadoras formais e/ou informais.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a Educomunicação é um conjunto de ações destinadas a integrar práticas educativas ao uso estudo sistemático dos sistemas de informação, tomado aqui como processo interacional de referência na contemporaneidade (BRAGA, 2008, p. 159), a fim de promover formas de participação social. Com isso, busca-se a criação e fortalecimento dos ecossistemas comunicativos (estarão sempre, e, necessariamente, em construção), ou seja, formas de comunicação integradas, em espaços educativos com o objetivo de criar ambientes abertos e democráticos, melhorar o diálogo e a expressão (SOARES, 2004, p.23). O objetivo principal é empoderamento da capacidade de expressão das pessoas, e de sua ação interventora no mundo midiatizado, como sujeitos e como grupo.

Nesse sentido, neste trabalho, a intenção é refletir sobre a interseção entre educação, comunicação e cidadania a partir do espaço dialógico que a cultura permite.

No que se refere à educação, a noção de aprendizagem dialógica, na concepção de Paulo Freire (1998, p. 97; 101), buscamos compreeender, nesta proposta, a formação do sujeito como "um ato de intervenção no mundo" (p.122), voltado para a construção do conhecimento na perspectiva do 'trabalho crítico', defendido por Braga (2006, p.336-337). Essa perspectiva aponta, em sua definição, a dinâmica do tensionamento de diferentes pontos de vista como arcabouço para a reflexão sobre os meios de comunicação na formação cidadã na contemporaneidade. Pressupõe, nesses âmbitos, a dialogicidade.

A partir desse ponto, a cultura surge como um espaço privilegiado de trocas, originando múltiplas possibilidades de pontos de vista. Pela definição da UNESCO, cultura é

> o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 2001, p.1; *apud* SERENO, 2014, p.).

Desse modo, cultura é o reflexo da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos e influencia as atitudes e o modo de relacionamento interpessoal; é, pois, troca humana e mútuas transformações entre as múltiplas possibilidades de interações. "A cultura consegue influenciar o modo de ser e de estar do indivíduo e induzir transformações nos locais onde ele vive" (SERENO, 2014,p.15).

Esse novo paradigma, o do diálogo intercultural, se constitui da abertura da interação com o outro, alicerçada numa relação de aproximação, na ampliação de formas de se olhar a mesma realidade, a partir de uma filiação cultural em direção ao encontro de pontos de vista comuns, ou diferentes, e um possível "acordo" sobre as práticas e valores sob os quais se fundamenta a vida em sociedade. "Basicamente, a sua abordagem remete-nos para a questão do exercício da cidadania, ou seja, como chegar ao consenso sobre aspetos essenciais da vida coletiva" (SERENO, 2014, p.53).

A concepção do diálogo intercultural permite a negociação entre diferentes valores públicos de uma comunidade, a partir de uma perspectiva educomunicativa, ou seja, de interlaçamento de diferentes linguagens e formas de comunicação integradas na formação do sujeito. Sendo assim, a cultura tem a capacidade de promover um diálogo intercultural originando novos espaços de troca e de construção do conhecimento, para além do espaço da escola, como instituição de educação formal, e possibilitando, como, por exemplo, a manifestação e experimentação do interculturalismo em espaços museológicos.

Docência, Cultura e Arte: uma proposta educomunicativa

Atualmente, a construção de conhecimentos e partilha de informação é uma das vertentes de grande importância do trabalho dos museus em sua função educativa. É, sobretudo, através desta componente formativa que os museus podem ter um papel preponderante no campo da cidadania, do uso das múltiplas linguagens e da inclusão social. (SERENO, 2014, p.63).

Museus, casas de cultura e bibliotecas – espaços, outrora, informais de educação, hoje assumem, em seu "setor educativo", a autoria e execução de uma gama de atividades didático-pedagógicas de formação de alunos, professores/formadores e agentes sociais como função tão relevante quanto àquela originária de repositório de acervo, memória e patrimônio.

Conhecer e utilizar de espaços dinâmicos de educação e de comunicação é imprescindível para uma interação de fundamentação sólida para futuros professores em seus percursos, tanto de autoformação pessoal quanto de formação profissional. O diálogo, que essa interação proporciona, entre diferentes instâncias de construção do conhecimento, amplia o olhar para a "leitura" do mundo e permite a interligação entre esses conhecimentos e o avanço significativo nos processos de aprendizagem, em todas as suas formas.

> Os museus são espaços de encontro capazes de convidar ao diálogo e à reflexão. As ações levadas a cabo por estas instituições são passíveis de ser mecanismos de alertar da população sobre determinados estereótipos, perceções coletivas e desafiá-la a mudar os mesmos. A participação em atividades culturais promovidas pelos museus pode conduzir à criação de novos espaços de comunicação. Muitos autores defendem que a aprendizagem do outro através das diferentes formas de expressão criativa (como a arte, a dança, a música, o teatro, etc…) que dão a conhecer símbolos, objetos, vestuário e gastronomia distintas, são ferramentas muito úteis para a educação cultural e para rasgar novas possibilidades de diálogo, pois contribuem para a compreensão do outro e para o respeito pelo que é diferente. (SERENO, 2014, p.61).

Potencializar o diálogo com diferentes instituições educativas, e compreender que a educação acontece, efetivamente, em espaços de comunicação e cultura em interface, junto à escola, é o cerne desta proposta de formação em licenciaturas, *Docência, Cultura e Arte*, projeto desenvolvido no Centro Universitário de Belo Horizonte, UniBH. Este projeto, *Do-*

cência, Cultura e Arte, desenvolvido no âmbito das Licenciaturas (IED/UniBH), buscou agir conjuntamente na interface culturas, comunicação, educação e mídias.

Ampliar a ideia de que a cultura é circular, e que acontece em todo tempo e lugar, inclusive em casas e museus dedicados a isso, por meio de diferentes plataformas comunicativas e linguagens, além de compreender a importância da preservação, circulação e produção de cultural em diferentes formatos e manifestações é algo construído junto aos futuros professores e praticado com vistas a uma conscientização do seu próprio espectro de formação. Isso fortalece a mediação cultural das práticas educativas nas licenciaturas, desde a sala de aula, em que o próprio docente é, ainda, aluno.

Além disso, há a importância, para o pedagogo e o historiador (especificamente, neste projeto), no âmbito das licenciaturas, de investigar outros espaços de atuação profissional para além da sala de aula de uma escola como tal. "[...] Cada projeto cultural é um pequeno passo no sentido da interculturalidade, uma vez que permite conhecer e compreender valores e costumes de outras culturas e identificar vivências comuns, criando empatias, alterando conceitos e derrotando estigmas" (SERENO, 2014, p.61).

Contexto em que o projeto em educomunicação se insere

O projeto *Docência, Cultura e Arte* em questão foi desenvolvido nas turmas PED1AN-ATA das Licenciaturas, no Instituto de Educação (IED) do Centro Universitário de Belo Horizonte, UniBH, durante o 2o semestre 2015 e 1º semestre 2016 (81 alunos e 69 alunos respectivamente no período), com duração de um mês aproximadamente, em cada edição. É uma proposta pedagógica que se origina na disciplina Leitura e Produção de Textos.

Sendo assim, a formação docente, sobre a qual nos debruçamos nesta proposta, é um domínio do conhecimento que se propõe na interface da cultura, da educação, da comunicação e da arte, e, como tal, busca, nesse diálogo, o foco na formação museológica, artística e patrimonial, tomada aqui como um possível e importante processo interacional educacional na contemporaneidade.

Nesse sentido, defendemos a construção de uma "ponte" que permitiria, com esse propósito, potencializar as relações pelas quais o interculturalismo se constitui, na "leitura do mundo" (FREIRE, 1981, s/p), ao buscamos a formação do sujeito voltada para a construção do conhecimento na perspectiva do 'trabalho crítico', defendido por Braga (2006, p.337), e que aponta, em sua definição, a dinâmica do tensionamento de diferentes pontos de vista, como arcabouço para a reflexão sobre intervenção social.

Desse modo, uma possibilidade de formação para participação social pelo exercício da cidadania, pode ser vislumbrada por meio dessa ponte possível entre comunicação, cultura e educação, na educação formal universitária, no curso de Licenciaturas, para que se efetive um diálogo social profículo em diferentes pontos de vista dos quais nos cercamos em nosso cotidiano. Nosso parceiro central, nesse diálogo, foi o Museu de Artes e Ofícios (MAO), em Belo Horizonte (MG)[1].

A prática intercultural, que a formação educativa em museus e casas de cultura pode oferecer, em interação com a prática cidadã, se constitui, a nosso ver, campo fértil para o conhecimento e aprimoramento dessas bases dialógicas das quais tratamos aqui. Essa prática fortalece as bases no terreno dos saberes necessários de graduandos em Licenciaturas, para um uso efetivo desses saberes pelos sujeitos, em suas futuras práticas docentes, tais como a percepção da relevância e efetiva participação social, sobretudo espaços midiáticos de debate e trabalho crítico.

Tem como motivação o entendimento de que os objetos – o patrimônio, a memória e a identidade na simbologia dos objetos – "habitam" pessoas. E, dessa "convivência", é possível também compreender as motivações para essa construção de laços identitários entre pessoas, épocas, expressões, estética e objetos.

São, em suma, experiências museológicas que se compõem de um acervo de histórias orais/narrativas escritas e imagens de objetos de relevância pessoal, individual, e coletiva, que passaram, em algum momento particular, a fazer parte importante na vida de uma pessoa. E que, no instante da experiência no museu, ou em casas de cultura, em que o conhecimento é mediado, por atividades do "setor educativo" nesses lugares, favorece a percepção do objeto em sua essência, do afeto e da construção identitária dessa relação pessoa/objeto escolhido nas narrativas do cotidiano.

Compreende o exercício de um olhar mais humano, e de uma escuta mais aguçada, sobre a relação entre pessoas, sua história, sua cultura, sua identidade, sua arte e os objetos significativos, a partir de memórias de narrativas sociais e pessoais. No que concerne ao desenvolvimento das competências de leitura e de produção de diferentes tipos de texto, buscou-se, desse modo, nesta proposta:

- o aprimoramento das habilidades de a observação; a escrita biográfica; a produção da entrevista; o exercício da mudança do ponto de vista inicial pelo ponto de vista

1 Esse museu foi escolhido por sua profusão de linguagens em plataformas diversas e multimodais, que permitem interações de diferentes naturezas pelos visitantes, a começar pelo próprio prédio em se situa. www.mao.org.br

do outro; a redação de relatos em formato de narrativas por diferentes plataformas, formatos e objetivos textuais e discursivos diversos;

- a experimentação de “escrever” por meio de imagens e textos, em uma construção de linguagem multimodal;
- a formação do futuro docente em interação com comunidades externas ao UniBH, em marcos/tempos históricos, privilegiando um ou outro grupo social/cidade/país, ao favorecer a educação patrimonial pela compreensão de fatos que marcaram uma época;
- a construção do conhecimento pela interfaceamento entre mídia, educação, identidade, memória, história e formação docente.

Destacam-se também outros objetivos mais específicos da disciplina geradora do projeto, a saber|:selecionar e ordenar informação/ hierarquia; defender um ponto de vista/ apresentação de argumentos; o explícito e o implícito na construção do sentido no texto; sintetizar com poucas palavras; experimentar poesia/arte/ estética na palavra; a relação imagem/palavra; a conjugação de imagens/ conjunto/ unidade textual; a narração e descrição/ do gênero entrevista; a apreciação e consideração de diferentes formas de expressão; conhecimento de diferentes fontes de formação (pessoal e profissional); normas e técnicas acadêmicas.

Como resultados, pode-se citar: - produção de vídeo sobre uma casa de cultura em BH ou região metropolitana, que divulgasse a casa ou museu para colegas professores/ educadores e agentes sociais; - apresentação e discussão em sala de aula do curso de licenciaturas, entre pares, a experiência museológica de cada grupo; - compartilhamento do trabalho no Circuito Acadêmico, UniBH, com a participação de alguns grupos de trabalho da turma e exibição de vídeos/ banner.

Letramento e autoria

Considerando-se as práticas leitoras e produtoras de textos na esfera acadêmica, cujos participantes são ingressantes no ensino superior, gesto responsivo é, então, a contrapalavra (BAKHTIN, 1995, p.132) que atualiza o príncípio dialógico da interação e o caráter polifônico da orquestração de diferentes “vozes”, que permeiam o espaço museológico.

Constituem-se dos modos de construção e de trans-formação da identidade do aluno como leitor e produtor de textos, e dos modos de dizer do aluno em seus textos, tendo em vista os movimentos discursivos por ele agenciados no trabalho da contrapalavra à leitura de

mundo. Linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1981, p.11). Tanto leitura quanto produção de textos são consideradas aqui manifestações de contrapalavra, ou seja, da recepção e produção em diferentes linguagens midiáticas, o conhecimento construído.

Nesse sentido, a identidade é considerada como algo construído, praticado nas interações sociais da ordem sócio-histórica. Diz respeito ao pertencimento, posicionamento e esferas de atividade acadêmica. O diálogo entre essas instâncias se torna reflexão e ressignificação de práticas pessoais e acadêmicas de letramento, na constituição do processo de inserção no ensino superior.

Essa possibilidade de participação pressupõe encorajar o engajamento dos envolvidos no evento de letramento, por meio da validação dessa participação pelo agente de letramento, no caso, o professor, – fundado num diálogo com textos, empreendido por estratégias de ensino que levem por exemplo, inferir intenções, levantar hipóteses sobre a construção do sentido, questionar estratégias discursivas, identificar/comparar/analisar relações intergenéricas entre linguagens e textos.

Letramento é essencialmente o uso de textos, no sentido amplo, como representações simbólicas (materiais) estáveis cujos suportes/portadores são variados, e podem se tornar ferramentas de pensar, de aprender e de comunicar-se. Entende-se letramento como "situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita" (KLEIMAN, 2007, p.87) – atuando no sentido de criar contexto para questionamentos pelos alunos; ii) encorajar os alunos a se engajar em diálogo colaborativo *("collaborative talk")* (WELLS; CHANG-WELLS, 1992, p.168). Para os autores, o papel da formação do futuro professor é ampliar a concepção de letramento, em que o diálogo assume a importância de um meio de colaboração na "construção negociada" (*"transactional construction",* p.169) do conhecimento.

Daí, a necessidade de se reconhecer a importância de se tratar o futuro professor como um agente (*"agent"*) – que deve "adquirir competência e recursos para se tornar intencional e sistematicamente aprendizes de/sobre sua própria prática profissional" (WELLS; CHANG-WELLS, 1992, p.170-171). Também para o docente em formação, ser letrado é ter disposição para engajar-se apropriadamente com textos de diferentes gêneros com o objetivo de empoderar ação, pensamento e sentimento no contexto de uma determinação atividade social, conforme os autores. É tornar-se autor de sua própria formação e é o que pretendeu o projeto *Docência, Cultura e Arte*.

Nessa assunção de posicionamentos autorais, a partir de uma atitude responsiva do dizer, se fundamentam nos espaços constitutivos de identidade, o que implica tomá-los como uma ideia possível de trans-formação pela formação acadêmica.

> Se é verdade que a identidade é um processo dialógico em permanente evolução que resulta da interação entre o indivíduo e aquilo que o rodeia, então a participação em projetos culturais ajudará, certamente, à construção de novas identidades individuais e coletivas sedimentadas em interesses comuns. A cultura é um palco que possibilita o uso da imaginação e a criação e reconstrução de símbolos, bem como das formas de interação entre os diversos atores sociais. (SERENO, 2014, p.90).

Se, na processualidade da midiatização, os saberes são modificados, as aprendizagens relacionadas a tais saberes também se modificam. "Aprender não significa mais somente assimilar agenciamentos de informação, conteúdos objetiváveis, nos espaços instituídos para esse fim. É também fazer a experiência de ambientes que permitem apropriá-los de diversas [outras] maneiras." (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.62). Com a presença do aparato complexo desses dispositivos, na sociedade mediatizada, é evidente a proliferação de saberes postos em circulação e a transformação dos processos de interacionalidade e de aprendizagem. Nesse sentido, a existência de um âmbito extra-educacional, de ação midiática, reflete uma demanda de autogerenciamento de aprendizagem a partir de uma intensificação da oferta de saberes.

Obviamente, essa aprendizagem extra-educacional museológica de ação midiática educomunicativa não é a única, mas a prática intercultural, que a formação educativa e comunicativa em museus e casas de cultura pode oferecer, em interação com a prática cidadã e a "leitura" e uso críticos das mídias, se constitui, a nosso ver, campo fértil para o conhecimento e aprimoramento dessas bases dialógicas das quais tratamos aqui, e que fortalecem o terreno dos saberes necessários para um uso efetivo das mídias pelos sujeitos, tais como "na perspectiva do debate público, a nova 'arena de mediações'" (THOMPSON, 1998, p.72) e lugar de participação social para a consolidação de democracias, "ao fomentar o debate público" na esfera da cidadania (GOMES, 2003, p.36).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia**: dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2000.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. **Jornal, Leitura e Escola – uma experiência de extensão em Educação para a mídia**. I Colóquio Mídia & Agenda Social. ANDI – InFormação: Programa de cooperação para a qualificação de estudantes de Jornalismo.17 a 19 de outubro de 2007, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em <http://serv01.informacao.andi.org.br/-79c2f01_115d80a527a_-7ff2.pdf>.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. **Leitura de imagens no jornal – humor gráfico, mídia e educação**. In: Revista de Estudos da Comunicação. v.8, n.17, p. 265 – 275, set./dez. 2007.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Wilson. **Jornalismo e Esfera Civil**: o interesse público como princípio moral no jornalismo. In PERUZZO, Cicília Maria Krohling e ALMEIDA, Fernando Ferreira de (organizadores). Comunicação para a cidadania. São Paulo: Intercom; Salvador: UNEB, v.17, p. 28-51, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento, In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 232p. p.75-91.

SERENO, Susana Maria Cardoso. **Gerir a diversidade cultural para alcançar a coesão social - A cultura como espaço de diálogo**. Dissertação de Mestrado em Estudos do Desenvolvimento. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, out/2014.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: Um campo de Mediações**. In: Revista Comunicação & Educação. São Paulo (19): p. 12 a 24 Set./Dez. 2004.

Superintendência do Iphan na Paraíba. Casa do Patrimônio da Paraíba. **Educação patrimonial**: diálogos entre escola, museu e cidade / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Organização, Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]. – João Pessoa: Iphan, 2014. 116 p.: il.; 30 cm. – (Caderno Temático; 4).

THOMPSON, John B.. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia . Petrópolis: Vozes, 1998. 261 p

WELLS; Chang-WELLS, G. L. **Constructing Knowledge together** – Classrooms as Centers of the Inquiry and Literacy. PORTSMOUNTH, NH: Heine Mann, 1992. Chapter 7 – Talk about text – where literacy is learned and taught, p.136-175.

A AUTORA

ANA ROSA VIDIGAL DOLABELLA - Professora, Extensionista e Pesquisadora no Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH); vinculada ao ICD e ao IED (Instituto de Comunicação e Design; Instituto de Educação). Líder do grupo de pesquisa em Educomunicação do UniBH EDUCOMUNI; coordenadora do projeto de extensão universitária em educomunicação EDUCOMUNIDADE. Bacharel em Jornalismo (UFMG), Mestre em Línguística/Análise do Discurso (UFMG) e Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Université Stendhal Grenoble III (França) pelo PDEE/Capes.

Mobilização social e educomunicação nas Salas Futura de Campo Limpo e do Bairro da Luz: o papel do mediador no diálogo com a comunidade, numa iniciativa do Canal Futura

VANESSA TEIXEIRA PIPINIS

> "A mobilização social não é uma oportunidade de conseguir pessoas para ajudar a viabilizar nossos sonhos, mas de congregar pessoas que se dispõe a contribuir para construirmos juntos um sonho, que passa a ser de todos". Bernardo Toro.

Graças ao avanço tecnológico e ao aparecimento e/ou aprimoramento de novas TICs, os processos comunicacionais e educativos ganharam outra dimensão, dando aos saberes e à informação uma configuração de centralidade na produção cultural (Hall, 1997). Com efeito, a TV, o rádio e a internet se transformaram em ferramentas poderosas, que colocam à disposição do sujeito uma grande quantidade de dados, notícias e informações fragmentadas que reiteram, complementam ou se opõem aos conteúdos formais e sistemáticos dos currículos escolares, fazendo com que a circulação e a troca de informações seja uma das principais características da contemporaneidade. Não é possível, portanto, deixar de considerar o lugar estratégico que a comunicação ocupa nos novos modelos de sociedade, em especial da televisão, que domina espaço de destaque nessa dinâmica.

É neste contexto que o Canal Futura se posiciona como um "projeto de comunicação social". Para além dos conteúdos exibidos na tela, o Futura atua de forma presencial em todos os territórios do país, por meio de uma área de mobilização e articulação comunitá-

ria que atua em parceria com instituições públicas, privadas, redes, ONGs e movimentos populares, mediando "um processo de diálogo crítico e constante, que permite incluir na dinâmica do Canal a perspectiva de grupos sociais, singularidades e organizações da sociedade civil, trazendo temáticas prementes da agenda social brasileira. Essa prática permite a inclusão na tela da TV de novos temas, novas perspectivas, novos sotaques, estéticas e uma diversidade mais ampla de pontos de vista"[1].

Cabe, portanto, à equipe de mobilizadores acompanhar os espaços de participação da sociedade civil, mediar o desenvolvimento de conteúdos e metodologias educacionais, conduzir processos formativos e, inclusive, disponibilizar e implementar conteúdos do Futura junto aos mais diversos parceiros locais[2]. Nesse processo os conteúdos do Futura são reapropriados por diversas redes e movimentos, funcionando como disparadores de processos formativos e ferramentas para atividades de mobilização social.

Entre os projetos mantidos pela área de mobilização e articulação comunitária está o Projeto Sala Futura, que se configura como uma parceria entre o Futura e diversas organizações da sociedade civil, com objetivo de promover a troca de saberes entre jovens, educadores e comunidades a partir de uma midiateca que funciona como um espaço de incentivo ao pensamento crítico, à criatividade e também à construção coletiva do conhecimento.

Graças à mediação de um monitor, a Sala Futura oferta à comunidade onde está inserida, além do espaço físico, conteúdos em audiovisual para facilitação de encontros e oficinas, metodologias de uso do vídeo em processos de mobilização e articulação comunitária e materiais pedagógicos para formação continuada de educadores e multiplicadores nas mais diversas temáticas. A Sala ainda funciona como um espaço de reprodução gratuita dos programas que compõem o acervo. A ideia que norteia o projeto é a de "praça pública", local em que as mais diversas atividades são cocriadas e concretizadas a partir dos mais diversos temas, englobando desde oficinas sobre meio ambiente e saúde à ações de sensibilização para enfrentamento ao abuso e exploração sexual infantil.

É nesse cenário que a figura do monitor ganha destaque: a partir de um processo contínuo de mapeamento e articulação com a comunidade, cabe ao mediador construir canais de comunicação horizontalizados e acolhedores, a fim de identificar os temas prioritários emergentes no entorno da Sala, criando e fomentando ecossistemas comunicativos entre as mais diversas instituições mapeadas e tendo como objetivo final a construção colaborativa

1 http://www.futura.org.br/mobilizacao/. Acesso em 29/08/2016, às 20h31.

2 Ao longo 15 anos de atuação, mais de 16.000 instituições foram impactadas por este trabalho (44% na Região Nordeste e 33% da Região Sudeste), totalizando mais de 441.000 educadores formados para o uso pedagógico da programação do Futura em suas atividades.

de projetos, além da melhoria da capacidade de expressão, comunicação e emancipação de todos atores envolvidos.

Trata-se, pois, de uma metodologia de trabalho alinhada à educomunicação e que materializa suas ações em áreas de intervenção social bem definidas, quais sejam: ações de educação para comunicação; ações de mediação tecnológica em processos educativos e também em ações de gestão da comunicação em espaços educativos, por meio do planejamento e realização de processos e procedimentos que se articulam no âmbito da comunicação, cultura e educação (SOARES, 2000).

Dessa forma, a figura do monitor, como é entendida no Projeto Sala Futura, também estaria alinhada à figura do educomunicador, compreendido como o profissional, na definição de Soares, capaz de "elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/ Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzidos em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de "educação pelo e para os meios" e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação e Educação"[3].

Para realização das ações, o monitor do Projeto Sala Futura recebe uma formação inicial promovida pela equipe de mobilização e articulação do Futura e é acompanhado sistematicamente, por meio de formações continuadas, além de ser supervisionado diretamente pela instituição que abriga a Sala. O caminho formativo trilhado começa com a apropriação do acervo que compõe o espaço e com o início de um trabalho de planejamento de ações, o que envolve realizar o diagnóstico da comunidade e o mapeamento de instituições e organizações atuantes na região, além de iniciar, com elas, um processo de articulação.

Essa fase inicial apresenta diversos desafios: o primeiro deles implica na própria apropriação dos conteúdos da Sala Futura, cujos temas são muito variados e abrangentes, englobando desde materiais voltados à promoção da saúde e enfrentamento à pobreza, passando por infância, juventudes, diversidades, democracia e meio ambiente, entre outros. Outro desafio que merece menção é a compreensão da dimensão mediadora da função do monitor, sendo que por essa dimensão entendo a capacidade e sensibilidade para realizar

3 SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação / Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Disponível em: www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf, acesso em 30/08/2016, às 16h03

diagnósticos na interface entre educação e comunicação a partir de espaços de escuta genuína. Promover o deslocamento da postura daquele que simplesmente *oferta* atividades descoladas da real necessidade da comunidade para aquele que *constrói* atividades com e para o público atendido não é simples e envolve uma visão mais dialógica e democrática de educação, uma visão horizontalizada de processos educativos e comunicacionais e ainda outros tempos: o tempo da construção de laços e vínculos de confiança entre Sala Futura e comunidade, o tempo do amadurecimento das ideias e necessidades da comunidade, o tempo do diálogo e da troca entre diversos atores e o tempo da construção coletiva de ações. É só então que o processo de mobilização social, segundo Toro (2007; p.13), pode acontecer: "quando um grupo de pessoas, uma comunidade ou sociedade decide e age com um objetivo comum, buscando, cotidianamente, resultados decididos e desejados por todos. Mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados". Nesse sentido, a Sala Futura é um espaço privilegiado de mobilização social, cabendo ao monitor a mediação de todas as etapas que levem a esse resultado.

Num segundo momento, quando as fases da apropriação do acervo e articulação local estão vencidas, cabe ao monitor conduzir ações formativas como oficinas e rodas de conversa, além de manter a rede articulada, engajada e ativa. Aqui os desafios também são muitos, especialmente no que diz respeito à alta rotatividade do quadro de funcionários das organizações sociais, o que se traduz num recomeço constante das ações de articulação e também do crescente enxugamento nos quadros, o que pode ser entendido como pouco tempo e disponibilidade para encontros e processos de construção coletiva. Mas não é só: o território onde a Sala Futura está presente também revela suas próprias potências e desafios. Nas terras paulistanas as experiências da Sala Futura Campo Limpo e a Sala Futura Luz trazem suas próprias revelações e vocações.

Sala Futura Campo Limpo: crianças, adolescentes e jovens no centro das ações.

Fruto de uma parceria com o Projeto Arrastão, organização referência na área da criança e adolescente, a Sala Futura Campo Limpo foi inaugurada em 28 de outubro de 2011 no Campo Limpo, zona sul da cidade. A região, divisa com Taboão da Serra, é habitada por mais de 13% da população de São Paulo e é considerada, de acordo com dados de 2014 da Secretaria de Segurança Pública, a mais violenta da cidade. Além de implicações como evitar sair à noite e a livre circulação pelo bairro, esse cenário traz também um alto grau de insatisfação dos

moradores, como revela o IRBEM[4] 2016. O bairro também conta com poucos equipamentos como centros culturais, bibliotecas e parques públicos para uso da comunidade.

Foi exatamente neste cenário que a primeira Sala Futura paulistana nasceu, vocacionada com a temática da promoção e defesa dos direitos da criança e adolescente e também temáticas voltadas para a juventude, uma vez que essa é a característica principal do público atendido pelo Projeto Arrastão, organização que abriga a Sala. Trata-se pois, de um contexto em que há alto número de atendimentos e ações realizadas pelo próprio parceiro, o que, consequentemente, também implica no significativo uso da Sala pelos próprios educadores do Projeto Arrastão para realização de oficinas de artes, exibição de vídeos, rodas de conversa e de leitura, por exemplo.

Além disso, a Sala Futura Campo Limpo também funciona como espaço onde acontecem reuniões de equipamentos da região, servindo como ponto de encontro e de troca entre profissionais da saúde das UBS (Unidades Básicas de Saúde) e Assistência Social.

Prestes a completar 5 anos de existência, a Sala Futura Campo Limpo se firmou como um espaço que oferece conteúdos em audiovisual para uso interdisciplinar pelos próprios educadores das mais diversas áreas do Projeto Arrastão como também para organizações do entorno, que acionam o espaço para acesso a materiais e conteúdos voltados especialmente para os temas da saúde e meio ambiente, as principais demandas da comunidade. Outro foco de atuação é a parceria com escolas da região, que também estabelecem os mais diversos vínculos com o espaço, como o uso do acervo em projetos pedagógicos, o uso do espaço para encontros de planejamento pedagógico e até mesmo para formação continuada de professores.

Sala Futura Luz: multiculturalidade e desigualdade social como potencializadores da ação.

Inaugurada em 27 de janeiro de 2014 a Sala Futura Luz foi fruto da parceria entre Futura e Museu da Língua Portuguesa, um dos mais conceituados e populares museus da cidade. A segunda experiência da Sala Futura em São Paulo teve como palco uma das regiões mais complexas e ricas da cidade: o bairro da Luz, que abriga uma expressiva população migrante, comunidades tradicionais como a judaica, um grande centro popular de compras e muitos equipamentos de cultura, como a Pinacoteca de São Paulo, o Museu de Arte Sacra e o Memorial da Resistência. Há uma grande concentração de escolas, universidades e também de equipamentos de saúde e assistência social, pois a região também comporta muitas pessoas em situação de rua, ocupações e coletivos de luta por moradia e ainda pontos de trabalho para profissionais do sexo e transexuais.

4 Indicadores de Referência de Bem-Estar no Município, realizado pela Rede Nossa São Paulo

Na complexidade evidenciada pelo próprio território a Sala Futura, além de dialogar, em primeiro plano, com o acervo do Museu e suas exposições temporárias, privilegiando a língua portuguesa e a cultura brasileira, também construiu sua vocação a partir de temas ligados à cidadania, como direito à moradia, as drogas e também a exploração sexual infantil, presentes no território.

O trabalho de articulação e mapeamento realizado no local demandou da função do monitor grande flexibilidade, uma vez que os públicos atendidos eram muito diferentes. Além disso, os tempos para construção dos vínculos e laços de confiança também foram acentuados: como construir vínculos com moradores de ocupações, que vivem sob a ameaça constante de uma desocupação? Como estabelecer vínculos com indivíduos que não se percebem cidadãos e portanto sujeitos de direito de ações culturais e educativas? Como mobilizar a população em situação de drogadição, cujo engajamento é dificultado por óbvios problemas de saúde? Como trabalhar com os migrantes, que revelam o constante medo da deportação (e, portanto, precisam permanecer invisíveis) e enfrentam a barreira da língua? Como envolver as profissionais do sexo, criando a essas mulheres e transexuais um ambiente acolhedor e livre de julgamento? Essas foram apenas algumas das questões desafiadoras que acompanharam todo o trabalho feito na e pela Sala Futura Luz.

Foi somente partir de processos de escuta com esses diversos públicos que foi possível realizar ações como oficinas de fanzine com jovens, oficinas formativas para professores, oficinas com crianças e adolescente sobre questões étnico-raciais, encontros focados em saúde e sexualidade para profissionais do sexo, ações informativas sobre DST/Aids e diversas rodas de diálogo a partir de temas escolhidos pelos próprios atendidos. A experiência da Sala Luz comprovou que a multiculturalidade e extrema desigualdade social podem ser elementos potencializadores das ações realizadas, desde que reformulemos nosso olhar: em vez de olhar para a comunidade a partir de nosso próprio filtro, é essencial promover processos comunicativos não apenas como ferramenta pedagógica, mas sim como estratégias de diálogo e mediação (MIRANDA, 2008), adotando múltiplas metodologias e genuína escuta das necessidades e desejos locais para, a partir daí, facilitar processos de mobilização social. Com o incêndio que devastou o Museu da Língua Portuguesa em dezembro/2015 a Sala Futura Luz encerrou suas atividades, deixando um grande legado ao Projeto.

Considerações Finais.

O Projeto Sala Futura se propõe a ser um espaço de troca e construção coletiva nos territórios onde está localizado. Podemos afirmar que sua metodologia de trabalho está alinhada à educomunicação e que o monitor, figura que faz a mediação entre o espaço e a comunidade, é um educomunicador.

A dimensão do diálogo e fluxos de comunicação com a comunidade são essenciais para o sucesso das ações desenvolvidas nas Salas, mas além deles destaco algumas funções e habilidades próprias da função do monitor da Sala Futura: a) a realização de aproximações entre as temáticas demandadas pelos usuários e o acervo da Sala; b) flexibilidade no relacionamento com diversos públicos; c) capacidade de articulação com organizações e coletivos de múltiplas naturezas; d) capacidade condução de oficinas e ações formativas e) capacidade de criar espaços horizontalizados de diálogo f) capacidade de realizar diagnóstico no campo da inter-relação entre educação e comunicação g) capacidade de identificar temáticas norteadoras para os projetos criados *para* e *com* a comunidade. Por fim, entre todos esses papéis, destaco a capacidade de diálogo e escuta. Certa vez, nos idos de 2014, numa tentativa de aproximação com mulheres de meia idade profissionais do sexo, apresentei a possibilidade de palestras sobre saúde, mas mesmo com todas (e as melhores) justificativas para "vender" a ideia, o desinteresse foi grande. Depois de usar todos meus argumentos, finalmente perguntei: "Mas o que você acha que seria interessante?". E ouvi de volta: "Não que eu não ache isso importante. Mas na verdade o que eu mais *queria* mesmo é aprender a ler". Para construir pontes é preciso saber ouvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALL, Stuart. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, n.22, 1997.

MIRANDA, Moema. Canal Futura: Mobilização, ação política e democracia: haverá vez para a voz mais tênue? IN: GARCIA, Débora; BRANDÃO, Ana Paula (orgs). **Comunicação e transformação social. A trajetória do Canal Futura**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação / Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Disponível em: www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf , acesso em 30/08/2016, às 16h03

TORO, José Bernardo. **Mobilização social – um modo de construir a democracia e a participação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Da abertura ao movimento: a educomunicação popular e mestiça e a possibilidade das ecorregiões educomunicativas

HENRIQUE OLIVEIRA DE ARAÚJO

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto dos resultados da pesquisa "Comunicação das presenças: a potência formativa da educomunicação popular e mestiça" executada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia em parceria com o Departamento de didática da Universidade de Cádiz (Espanha). A pesquisa teve basicamente dois lócus: O Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) de Irecê (cidade localizada no sertão baiano, há 400 km de Salvador) e o setor de educomunicação popular do Centro de Assessoria do Assuruá (Organização Não Governamental, também sediada em Irecê).

Tal pesquisa apresentada como resultado do Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB, mais do que construir subsídios técnicos para uma "instalação" de ecossistemas comunicativos na escola em questão, teve como um dos seus principais nortes, a partir de um caminho de desafio epistemológico e político, a busca por estabelecer a possibilidade de construção colaborativa de uma educomunicação que fosse popular, em movimento e mestiça.

Partimos assim em busca de um movimento de abertura e participação: uma participação que fosse base para que construíssemos uma educomunicação não somente presa a um

receituário midiático técnico, mas que pela articulação do tripé "acesso- diálogo-participação" (BELTRAN, 1981) se promovesse como um movimento popular e politicamente engajado na construção uma comunicação crítica e formativa por essência.

No entanto, mesmo diante desse objetivo, em primeiro momento cedemos ao que, hoje, consideramos um equívoco: no início do processo de pesquisa e intervenção, tínhamos em mente, de forma convicta, que poderíamos construir um processo crítico, criativo e formativo que viabilizasse "presenças" comunicativas. Mais do que isso, imaginávamos que, pelo caminho do plano, poderíamos fomentar a eclosão de discursos para uma intervenção previamente pensada e concretizada em "ciclos colaborativos e educomunicativos". Até então, acreditávamos ser possível, num movimento de circularidade, criar uma educomunicação popular que se desse de forma limpa, sem maiores interferências.

Essa ideia inicial, mesmo distorcida, foi fundamental para que chegássemos à discussão que agora apresentamos. Podemos dizer que o presente trabalho se constituiu em primeiro momento por acreditar utopicamente na regularidade enquanto caminho metodológico. Acreditamos, de início, nos ciclos para construir nossos primeiros passos de pesquisa – passos que, surpreendentemente, nos moveram educomunicativamente por caminhos bastante tortuosos. A utopia do controle, oriundo da previsibilidade inicial dos circuitos ovais que idealizávamos, fez com que depois, descobríssemos que o fazer educomunicativo não se dá por movimentos de conservação, mas sim por itinerâncias transformadoras.

Até o advento da nossa intervenção, não imaginávamos quão poderosas eram as lugares culturais e antropossociais ocupadas especialmente pelos professores e comunicadores (e pelo próprio pesquisador) em relação aos alunos e outros possíveis componentes do grupo. Percebemos que esse lugar social, talhado no cotidiano das inter-relações humanas e institucionais, não está ligado apenas a uma orientação que poderíamos conduzir, mas sim á colocação da cultura enquanto complexidade e relações de poder diversas. Não nos referimos aqui a uma cultural enquanto objeto, ou, mesmo, enquanto a um poder coisificado em si e *per si*, mas, como um contexto movente, onde se dão, muitas vezes de forma imprevista, os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e seus processos.

Dessa forma, a primeira ideia do nosso estudo era que pudéssemos formar e consolidar um grupo colaborativo, que estivesse apto a se desenvolver em ciclos colaborativos e ação e pesquisa - ciclos esses capzes de estimular os sujeitos envolvidos a pensar formular de forma crítica ações de educomunicação popular e horizontais, dentro de um processo de formação continuado. Nossa primeira imagem era, assim, de um "ecossitema controlado", feito a partir de um processo de igualdade, despojado ao máximo de deformidades ou

mesmo de movimentos verticalizados ou de influências perturbadoras (vinda, na maioria dos casos, de cima para baixo).

Buscávamos assim constituir uma pesquisa e intervenção educomunicativa que, por meio da construção de um website colaborativo, fosse base para constituir o que denominávamos de "ciclo colaborativo":

Tal ciclo, que imagina a compreensão dos processos sociais como oriundos de um movimento circular, no entanto, nos pareceu demasiado estático frente à complexidade do mundo da vida dos sujeitos. Os fenômenos antropossociais e educomunicativos, incontroláveis, não podem ser circulares. Não podem se domesticar em ciclos. Longe disso, eles são rizomáticos, sentimentais e poeticamente em movimento:

> A poética da obra em movimento (como em parte a poética da obra "aberta") instaura um novo tipo de relações entre artista e público, uma nova mecânica da percepção estética, uma diferente posição do produto artístico na sociedade; abre uma página de sociologia e de pedagogia, além de abrir uma página da história da arte. Levanta novos problemas práticos, criando situações comunicativas, instaura uma nova relação entre contemplação e uso da obra de arte (Eco, 1991, p.65).

Acreditamos que a responsabilidade de educadores e educandos, conscientes de seu papel ativo, é de se colocar frente ao desafio dessa nova poética artística, educativa e comunica-

tiva. Reorientando sua práxis no sentido da abertura do polo produtivo da educomunicação. Nesse sentido a práxis educativa e comunicativa em movimento, não deve se furtar a enxergar que as subjetividades emergem com força para redimensionar nossa experiência e entendimento do mundo. A dialogicidade que defendemos como estratégia de abertura e movimento da obra comunicativa e educacional, só será possível se empoderarmos os sujeitos em suas mais diversas nuances.

O MODELO DECOMPOSTO: EDUCOMUNICAÇÃO EM MOVIMENTO

Diante dessa complexidade, podemos afirmar que a educomunicação popular mestiça não se calca em linearidades: não há linearidade e nem sempre há fronteiras definidas. Assim sendo, os ecossistemas comunicativos não poderiam se isolar. Para que enfrentemos o problema de gestão suscitado historicamente pela educomunicação, precisamos compreender que, ao invés de ecossistemas constantes, estamos lidando com a formação de ecorregiões interpenetrantes.

Tais ecorregiões são demarcadas justamente pelo que aqui chamaremos de comunicação em movimento: uma comunicação de particularidades, assimetrias, não-linearidades, complexidade, singularidades. Esse entendimento, da comunicação enquanto algo que ultrapassa a disseminação fria e hipodérmica de informações se torna também popular, pois rompe com os propósitos dos discursos dominantes na mídia; desafia as formalidades mais recrudescidas da educação e os vícios de domínio mais aparentes da cultura de massas.

As ecorregiões se ecoorganizam (MORIN, 2002) num movimento intenso para embasar processos duradouros de formação que tendem a ocasionar a liberdade de povos e saberes, antes relegados às margens da sociedade. Falamos assim de uma educomunicação não somente alternativa, mas, como define Fuser (2005), de uma educomunicação comunitária (desde e para a comunidade), que resgata a própria experiência enquanto ato formação.

Nosso percurso de pesquisa nos encaminhou ao esfacelamento dos modelos. Nesse sentido, uma epistemologia de paradigmas e ecossistemas retroalimentares e estáticos não respondia mais ao desafio que nos colocamos. Eis que o ciclo colaborativo se desfez: se esfacelou perante a desagregação do conflito. Enquanto procurávamos as bases para uma comunicação popular colaborativa, pretensamente horizontal, notamos a necessidade e a presença do movimento e do desencontro.

Nesse modelo do movimento e da interveniência nasce a mistura educomunicativa da nossa mestiçagem formadora: os primeiros passos de uma desconstrução que, mesmo não sendo talhado pela radicalidade do imediatismo, ameaça os cânones de um processo historicamente verticalizado, moldado por um antigo conhecimento simplificador e entalhado pelo enquadramento dos cálculos enrijecidos do tecnicismo, das disjunções e das reduções.

Na nossa proposta educomunicativa, emissão e recepção se deslocam dos seus lugares históricos rumo a uma mestiçagem conflituosa e reconstrutora. Estamos falando de uma interpenetração que atua para construir uma compreensão de que a educomunicação, enquanto teoria e prática educativas, parte de um hibridismo de meios, mediações, linguagens e discursos e as muitas características que compõem o seu contexto. Em outras palavras, podemos mencionar a assunção e a possibilidade de consolidação de ecossistemas educomunicativos enquanto manifestação de uma eco-comunicação concreta e mestiçada:

> Assim, cada ser vivo é um emissor/receptor. Uma rede de comunicações com o meio se tece a partir desse emissor/receptor e, de um em um, do próximo ao distante, as redes sobrepõem-se, recobrem-se, interferem umas nas outras, encontram-se, ramificam-se em profusão, numa espécie de polirrede sempre recomeçada que constitui, em suma, a teia (de aranha/Penélope), o tecido comunicacional da eco-organização (MORIN, 2002, p.55).

Na educomunicação colaborativa que aqui esboçamos, os sujeitos envolvidos mesclam como os fios das teias constitutivas das ecorregiões vivas. Essas ecorregiões são o lugar desse hibridismo: são onde, como bem identificara Kaplún (1998) emissores e receptores de fundem gerando um novo corpo; tornando-se EMIREC's mestiços e empoderados – sujeitos reformuladores da própria prática educomunicativa . Trata-se do advento de um fazer educacional e comunicativo mais aberto, onde não detentores dos "meios de produção" da comunicação de massa se transformam, com o aporte das tecnologias cada vez mais acessíveis, em co-comunicadores.

DOS ECOSSISTEMAS ÀS ECORREGIÕES

Assim, para além de um isolamento comunicativo, nossa pesquisa propõe a consolidação de uma prática eco-comunicativa que, como nos ensinou Morin (2002), pressuponha uma ruptura: um movimento de aceite à complexidade das relações antropossociais. Não falamos, assim de sistemas vistos como unidades controláveis, mas de construtos organizados a partir de processo permeáveis e sob a força de inúmeras influências externas. Da mesma forma como demonstraram Maturana e Varela (1997), o ecossistema educomunicativo se incorpora num movimento renovador – numa nova forma de enxergar os processos bio-lógicos.

Não buscamos mais, como foi intentado pela ciência da ilustração, um processo educativo que se dê como sistemas ou máquinas perfeitas – com resultados previstos e determinados. O ideal do sistema fechado, perfeitamente controlável, operacionalmente disciplinado, e fechado num ciclo perfeito de autoconstrução, diante da educomunicação que acreditamos, já não se entende como possível.

A educomunicação, em sua mestiçagem, enfrenta de frente a assunção de práticas homogeneizadoras. Porém, só consegue êxito em tal tarefa se, desafiando as estruturas do aparato dominante, propõe, em conjunto uma nova força de gestão curricular e educacional, uma ruptura paradigmática que possa incidir na própria instituição escolar. Num contexto em que a formação dos sujeitos, em face ao seu próprio incremento tecnológico, se torna cada vez mais complexa, nos arriscamos a pensar esse problema de gestão educomunicativa não somente a partir de ecossistemas – sejam eles comunicativos ou educomunicativos, mas sim a partir da concretização do que chamaremos nesse trabalho de ecorregiões transdisciplinares comunicativas e educativas .

Na biologia ecorregiões são áreas relativamente estáveis compostas por uma heterogeneidade de espécies que convivem em ecossistemas relacionados. Por definição, uma ecorregião, apesar de relativamente homogênea, é distinta dos sistemas adjacentes. É uma

interconexão complexa de ecossistemas, onde se observa a predominância de um pequeno número de grupos e/ou um conjunto distinto de características. Existe nas ecorregiões uma regularidade (e não a negamos), porém, os agentes que compõem uma ecorregião não são amorfos e nem os mesmos para os diversos contextos, eles variam de um lugar para outro, a depender de uma série de condições.

Partindo desse entendimento, poderíamos dizer que quando se formam uma série de ecossistemas educomunicativos num contexto escolar ou não estamos criando as bases para a estruturação de ecorregiões com uma potencialidade de manutenção e regularidade de suas ações.. Trata-se de uma estratégia de sobrevivência, uma vez que, organizados numa ecorregião, os ecossistemas tendem a se hibridizar num conjunto maior e mais representativo de intervenção.

Em outras palavras, as ecorregiões permitem que, uma vez iniciadas, as diferentes práticas educomunicativas se interpenetrem criando uma ecologia que representa as complexas inter-relações educacionais sociais e culturais do contexto antropossocial em questão. As características e ações inerentes aos ecossistemas educomunicativos são assim fortalecidas na estrutura da prática escolar e formativa.

Não estamos com isso defendendo uma padronização da atividade educacional, mas sim estimulando o fortalecimento pelo conjunto híbrido dos ecossistemas que a educomunicação pode constituir na escola a partir de contextos específicos antes isolados. Em outras palavras, as ecorregiões partem da união dialogada de reflexões e práticas, para a constituição de uma política de gestão e formação educomunicativas mais robustas.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FUSER, Bruno (Org.). **Comunicação alternativa**: cenários e perspectivas. Campinas: CMU-PUC, 2005.

KAPLÚN, Mário. **La pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco J. **De Máquinas y seres vivos**. Autopoiesis: La organización de lo vivo. 5. ed. Santiago, Chile: Editorial Universitária, 1998.

MORIN. Edgard. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

Projeto Sampa: Educomunicação para as Sensibilidades

DANILO VAZ RIBEIRO

INTRODUÇÃO

O presente artigo - Projeto Sampa-Educomunicação para as sensibilidades - pretendeu contemplar o estudo da formação da cidade de São Paulo e a forma como as pessoas se relacionam com ela, valorizando a importância do território de União de Vila Nova para a cidade, e da cidade para o bairro.

Nesta intenção vivenciamos ações que permitiram a compreensão do contexto histórico local, da importância da garantia dos direitos humanos e o direito à cidade, empoderando os educandos a atuarem como agentes transformadores de seus espaços através das políticas públicas.

O desafio do Projeto Sampa, foi criar paralelos entre a história da formação da cidade com a realidade dos nossos educandos, de forma que as suas identidades fossem valorizadas em ambos os contextos. Ao valorizar as relações interpessoais e o contexto histórico de nossa formação, propiciamos ao educando o reconhecimento de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando para a formação de seu protagonismo e cidadania.

Desta forma construímos juntos novos saberes e democratizamos a informação e acessos aos equipamentos públicos de nossa cidade, contribuindo para formação do senso crítico, a conscientização, sensibilização e definição de novos pilares sociais que apoiem a reconstrução de uma sociedade mais cidadã e sensível.

1 RELATO DE EXPERIÊNCIA

> *A educação se divide em duas partes: a educação das habilidades e a educação da sensibilidade. Sem a educação da sensibilidade, todas as habilidades são tolas e sem sentido". Rubem Alves.*

Trabalhar com o Projeto Sampa foi uma maneira de induzir os educandos à participação social, centrando-se na violação dos direitos humanos, que os tornou parte do ciclo de uma sociedade extremamente consumista, que não se olha, que não se relaciona, que não se sensibiliza, onde o tempo é dinheiro. Além disto, visamos pontuar a participação ativa e significativa do educando no contexto político–social de seu bairro /cidade, como principais agentes de transformação, por meio de pesquisas teóricas ou práticas, ações culturais ou através da ludicidade.

Segundo o Professor Ismar de Oliveira, é necessário "Ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo. " E assim, a história da formação de nosso território abriu um leque de possibilidades e nos permitiu criar ações políticas pensadas de forma democrática. "É impossível ensinar participação sem participação". (FREIRE. 1986, p. 114). Portanto, educar para e pela democracia implicou em criar meios para que estes educandos se posicionassem, para tal utilizamos as assembleias, , incentivando-os sempre a disseminarem estas práticas dentro de seus contextos escolar e na própria cidade, tendo como principal foco as pequenas ações e relações do dia-a-dia, no intuito de trabalharmos para a formação de uma cidade cada vez mais educadora e democrática. Para iniciarmos o projeto, partimos de várias rodas de conversa e debates, para entendermos o que os educandos tinham como referência e experiência da cidade e sua história. Durante este processo de escuta, falas como "A cidade não para"; "No nosso bairro não tem nada"; "As pessoas no centro de São Paulo não se olham"; "Estão todos acelerados" e "Meus pais trabalham demais e não brincam comigo", começaram a surgir e desenhar os primeiros passos do projeto. Isso nos possibilitou planejar ações futuras, tendo claro a necessidade de questionarmos a forma como olhamos para a cidade e principalmente como nos relacionamos com ela.

2. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Nós nos estruturamos em quatro etapas de trabalho, que foram realizadas ora consecutivas, ora de forma concomitante.

Deste modo, a primeira etapa foi destinada à pesquisa. Neste processo foram realizadas apresentações das pesquisas realizadas pelos educandos juntamente com os educadores, assim como os levantamentos de dados encontrados na internet, e a realização de atividades que os inserissem no contexto histórico da formação da cidade de São Paulo, potencializando a construção de um conhecimento político, social e cultural.

Portanto para concretizar esta etapa, foram desenvolvidas algumas ações que resultaram no:

- Entendimento da formação da Cidade e seu zoneamento;
- Mapeamento da cidade de São Paulo, com a identificação dos principais pontos históricos, culturais e políticos;
- Debates relacionados ao tema de pesquisa;
- Identificação dos movimentos culturais presentes na cidade e no bairro;
- Entendimento da formação da cultura paulista.

A segunda etapa foi o momento de imersão. Quando os educandos vivenciaram as pesquisas realizadas, por meio de visitas, encontros e atividades lúdicas. Esta etapa permeou as seguintes ações:

- Visita aos principais pontos (históricos, políticos, culturais) mapeados pelos educandos dentro da cidade e do Bairro de São Miguel Paulista;
- Releitura do Centro Velho de São Paulo, conhecendo a história e articulando ações culturais e políticas que foram utilizados dentro dos processos finais do projeto;
- A exibição de filmes e curtas que relatassem a história da cidade;
- Pesquisa e entrevistas com moradores e personagens importantes para a formação do bairro de União de Vila Nova;
- Registro das ações vivenciadas durante o processo;
- Jogos lúdicos, corporais, teatrais e imagéticos.

A terceira etapa do projeto foi a criação. Nesse momento os educandos produziram materiais pautados nas vivências obtidas no Projeto Sampa, ressaltando que esta etapa foi realizada concomitantemente às outras.

Esta etapa abrangeu a criação, construção e ensaios de intervenções artísticas, assim como comunicativas, englobando teatro, dança, cinema, imagem, fotografias e a pesquisa no qual os educandos puderam se expressar de forma sensível, e pontuando assim as suas percepções por meio de registros interativos.

Esta etapa teve como eixo norteador as seguintes ações:

- Produção de documentários, curtas-metragens, lambe-lambe, gibis e músicas;
- Montagens de exposições;
- Realização de fotografias digitais e em câmera de lata;
- Construção de dois espetáculos teatrais que foram baseados nas histórias e vivências que a cidade de São Paulo nos proporcionou, sendo eles: “Um gole de Vida” e “O Bicho”. Ambos espetáculos foram trabalhados com a junção do teatro e a multimídia;
- Construções de intervenções culturais, como as manifestações em prol do amor, abraço grátis e flash mob;

Por fim tivemos a quarta etapa que foi a conclusão. Nesta etapa realizamos as apresentações resultantes do Projeto Sampa. Entretanto elas não ficaram presas ao final do projeto já que caminharam simultaneamente com as demais ações e foram utilizadas para o fechamento deste ciclo.

A conclusão além do seu conteúdo estético e artístico, também nos possibilitou avaliar a abrangência, a interação e amplitude do Projeto Sampa para os educandos, educadores, comunidade educativa e gestão, sendo muito mais que uma avaliação quantitativa. Buscamos nesta etapa, registros sensíveis e percepções que compusessem a nossa avaliação qualitativa.

Como finalização, propusemos três dias de apresentações dentro do nosso espaço, recebendo cerca de mil espectadores no total. Neste encontro disponibilizamos as atividades, pesquisas, documentários, fotografias, áudios e as peças teatrais desenvolvidas durante a pesquisa.

Na pedagogia de Projetos, a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica, contextualizada, compartilhada, que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo único de troca de experiências. Nela se fortalece os vínculos entre os envolvidos e trabalha na horizontalidade, quebrando o paradigma de que só um é detentor da sabedoria, excluindo o sentimento que os nossos educandos possuem da escola, que é aquela que generaliza o tempo do saber, que “fabrica” os alunos para indústria e não para a vida. Com essa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos e que faz sentido para eles, o que ocasiona motivação e satisfação em aprender/ensinar.

A grande dificuldade do educador neste processo é o medo do "não saber", e se reinventar é sempre um árduo trabalho, já que ele está ali no papel de "líder", ou seja, o que ensina, o estereotipado que precisa transmitir e produzir conhecimento, assim como as fábricas produzem os seus produtos. Neste contexto, o educador e o educando ocupam o mesmo espaço, porém falando línguas diferentes, a lacuna entre ambos se torna o principal ruído na intermediação dos saberes, o que resulta na retroação da aprendizagem, criando a "escola que odiamos". Porém, quando democratizamos nossas práticas educativas, centralizando-as na pesquisa, na troca e na sensibilidade, conseguimos atuar em campos complexos de forma simples e prática.

Nesta perspectiva os direitos humanos apareceram no Projeto Sampa, de forma orgânica, ele começou a ser inserido dentro das reflexões e ações trazidas tanto pelos educandos quanto pelos educadores, até que se tornou o fio condutor de nossa pesquisa.

Os principais debates e reflexões sobre este tema estavam ligados à violação de direitos humanos e também na busca da participação do cidadão na prevenção contra estes abusos. O ponto de partida foram os relatos de experiências trazidos pelo próprio grupo. Direito ao lazer, educação, liberdade de expressão, dignidade humana dentre outros, dentro de uma roda de conversa com crianças de 05 a 15 anos de idade. Esse momento possibilitou a absorção destes conhecimentos de forma prazerosa e com sentidos para a vida, voltada para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno, em que os cidadãos efetivamente participaram e refletiram suas decisões políticas, ainda que pequenas, mas que diretamente afetavam o cotidiano de todos.

A partir do conceito da educomunicação que se resume em ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo educativo, essa linguagem foi responsável por ampliar, através das ferramentas midiáticas, os espaços de voz dos educandos, os tornando os principais protagonistas das ações que foram desenvolvidas. Isso contribuiu para a construção de uma prática educativa inovadora e participativa, seja por meio da educação ou da comunicação, mas sempre voltada a pesquisa, aguçando a curiosidade para que o projeto se mantivesse "vivo" e fizesse sentindo aos envolvidos.

Durante o projeto as pesquisas foram feitas de forma prática e teórica. Imergimos na história do bairro a partir de documentos oficiais, das histórias que conhecemos com as entrevistas, dos patrimônios históricos que temos em nosso território, e das violações que compõe a história desta formação. Caminhamos, então, para a formação da cidade, a economia, cultura e educação paulistana, até chegarmos na política através de uma visita

monitorada a Câmara Municipal dos Vereadores e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Por fim, observamos a forma que nos relacionamos com a cidade e com o outro.

Além das possibilidades midiáticas e educativas, a educomunicação se integrou neste projeto com universo artístico através do teatro, compreendendo que a arte faz parte da nossa construção de mundo, permeia os nossos trajetos, e possibilita o protagonismo.

O teatro permeou toda a pesquisa no papel de sincronizar estes saberes, e de manifesta-los através do corpo, abrindo caminhos para a discussão das realidades envolvidas no processo partindo de várias perspectivas. Com este recurso vimos paradigmas serem desconstruídos, medos serem superados e principalmente a aproximação e respeito ao corpo do outro, desencadeado em uma educação sensível para a vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramo-nos num verdadeiro limite entre a civilização e a barbárie, estando esta, instrumentalizada por todas as maravilhas científicas e tecnológicas proporcionadas por aquela (vide os artefatos nucleares ao alcance de grupos extremamente preconceituosos e fanaticamente religiosos, por exemplo). “O desrespeito à vida, a todas as formas de vida, campeia ao derredor, com assassinatos banais, gangues enfurecidas, destruição do meio ambiente e o lucro fácil vencendo a preservação das condições vitais no planeta. Parece que estamos nos tornando mais e mais insensíveis, não só em decorrência do tipo de vida e de educação a que estamos submetidos, mas também como um mecanismo de defesa em face dessa brutalidade crescente e amedrontadora. ” (DUARTE. 2010, p.25).

Quando falamos em educação para as sensibilidades, nós estamos falando do conceito estético, não este que foi deturpado, mas sim das sensibilidades natas ao homem, a natureza, que liga e integra o humano, a sensibilidade que perpassa as relações interpessoais, e que infelizmente a sociedade e a escola cada vez mais se distanciam.

O Projeto Sampa, ainda que minimamente, conseguiu reatar alguns campos sensíveis, que acreditamos ter sido o ponta pé inicial para a construção de uma comunidade educativa mais sensível. Apesar de termos sido premiados com o Prêmio Milton Santos pela Câmera Municipal dos vereados de São Paulo, o maior prêmio, foram as pequenas faíscas de sensibilidades que o projeto deixou por onde caminhou, seja no bairro ou no centro, a cidade se tornou um espaço de todos e a educomunicação e o teatro provaram que a utopia educacional se resume em aprender fazendo.

REFERÊNCIAS

DUARTE Jr., João-Francisco. **A Montanha e o videogame**: escritos sobre Educação. Campinas: Papirus, 2010.

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

Rede Marista de Solidariedade, **Direito à Aprendizagem e Gestão Democrática**: caminhos possíveis. Curitiba: Champagnat, 2016.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos- a educação (do) sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar edições, 2006.

RMS. **Conviver Marista: um novo caminho para a educação em contexto não escolares**. Curitiba, 2016.

O AUTOR

DANILO VAZ RIBEIRO - É formado em Comunicação Social– Design pela Universidade de Mogi das Cruzes, SP (2009). Trabalha como educador social na Rede Marista de Solidariedade.

O jogo da linguagem: o jornalismo reinventado nas práticas de educomunicação

BRUNO DE OLIVEIRA FERREIRA

Introdução

Se há algumas décadas a mídia era representada por televisão, rádio, revista e jornal, meios pelos quais a sociedade tomava conhecimento das discursividades e as reproduzia no cotidiano, atualmente, por meio de aparelhos como celular e computador, qualquer indivíduo com acesso à internet pode produzir e receber informações. Trata-se de uma profunda mudança no âmbito da Comunicação, em que hoje a circulação de informação - graças à internet 2.0, que permite a interação dos sujeitos em espaços virtuais -, se dá em rede e de modo descentralizado. Essa vivência promove na sociedade uma nova forma de ser, estar, perceber e narrar o mundo, uma vez que a relação com o conhecimento, principalmente para a atual geração de jovens, implica relacionar-se com os recursos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

Nesse sentido, a apropriação do jornalismo como prática pedagógica com adolescentes tem sido uma maneira de aproveitar o interesse desses sujeitos por esses novos recursos, associando-os a uma proposta educativa que visa a formação crítica, a partir do paradigma da educomunicação, compreendido como

> [...] o conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta for-

> ma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011, p. 36).

Jornalismo como prática educomunicativa

Educadores e professores recorrem às técnicas jornalísticas como estímulo para que seus educandos exerçam o papel de protagonistas em suas comunidades, pois uma vez que assumem o papel de comunicadores e passam a fotografar, entrevistar e interagir com os atores que compõem seu entorno social, desenvolvem outro olhar e atitude com relação a sua própria realidade, uma vez que esta aproximação pode despertar o questionamento sobre situações que, em muitas ocasiões, são naturalizadas pela sociedade, bem como a sensibilização e o engajamento para os problemas comunitários.

Nesse contexto, uma das intervenções de educomunicação que tem ganhado visibilidade é a cobertura em formato jornalístico de eventos realizada por adolescentes, processo mediado por educadores que possuem conhecimento dos processos e procedimentos da prática jornalística. “Cobertura colaborativa jovem”, “cobertura jornalística jovem”, “cobertura educomunicativa” ou “educobertura” são nomes dados a esses processos pelos diferentes grupos ou entidades que os promovem. Nesse processo, adolescentes e jovens exercem seu direito à comunicação e interagem com seus pares e com adultos, por meio do uso da linguagem jornalística que contempla a entrevista, o relato de acontecimentos, a redação em formato de pirâmide invertida, entre outros procedimentos.

Essa prática é uma estratégia mediadora entre esses sujeitos e autoridades adultas – que talvez em outro contexto não se abririam a esse diálogo –, uma estratégia comunicativa que equilibra um ecossistema desigual, por ser adultocêntrico, permitindo que esses diferentes atores se integrem em um sistema, por meio da entrevista. No âmbito da linguagem, trata-se de um processo de co-enunciação, em que a interlocução entre adolescente e autoridade adulta é ativada a partir da situação de cobertura, que aproxima esses sujeitos, mediando-os.

É na possibilidade do diálogo promovido por esse tipo de prática que adolescentes se inserem no campo da participação social e passam a agendar questões e elaborar em conjunto com outros atores, e a partir de suas particularidades, os caminhos que um grupo, uma comunidade ou até mesmo a sociedade deve percorrer coletivamente.

Isso pode ser ilustrado com um fato concreto: a cobertura em formato jornalístico feita por adolescentes da IX Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que ocorreu em Brasília, em agosto de 2012, promovida pela ONG Viração. Na ocasião, duas

adolescentes que viviam em abrigos públicos no Estado do Piauí participaram desse processo como entrevistadoras e tiveram condição de entrevistar a então ministra dos Direitos Humanos sobre essa questão. Foi a partir das indagações e colocações das duas meninas que a autoridade pode rever deliberações realizadas no dia anterior, durante a própria conferência, a respeito da situação de abrigamento de adolescentes, pois considerou importante o ponto de vista apresentado pelas duas repórteres adolescentes[1]. Essa situação foi uma tentativa bem sucedida de gerar um lugar comum possível entre diferentes, uma vez que

> dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária do mundo. A palavra não é um mundo a parte, mas faz parte da práxis do homem: "a justiça é o direito à palavra", pois é a possibilidade de ser sujeito em um mundo onde a linguagem constitui o mais expressivo lugar do "nós" (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 33).

Num sentido mais amplo, podemos afirmar que a metodologia dessa cobertura, na perspectiva da educomunicação, tem como base o diálogo não apenas no sentido apresentado por Martín-Barbero, mas também como uma ação de busca por referências, uma vez que nessas ocasiões, muitas vezes pela primeira vez, adolescentes recorrem ao seu repertório midiático para fazerem as vezes de jornalistas, como num jogo de imitação.

É a partir desse processo dialógico de busca de referências para a elaboração de reportagens e entrevistas, bem como a partir do diálogo estabelecido com adultos como estratégia para embasar seus discursos jornalísticos é que a cobertura na perspectiva da educomunicação pode ser entendida como um jogo de linguagem.

Jogo e linguagem

No contexto das coberturas em formato jornalístico realizadas no âmbito da prática de educomunicação com adolescentes, esses sujeitos ajustam seu modo de se expressar ao já conhecido modo de se expressar dos jornalistas, recorrendo a jargões ou chavões que, repetidos nos meios de comunicação, são internalizados pela sociedade e, por essa razão, podem ser repetidos, imitados.

1 Essa situação foi presenciada por este que escreve, quando atuou como educador dos adolescentes que participaram da cobertura da IX Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescentes, em 2012.

Trata-se de um jogo, em que a linguagem jornalística emerge em jovens comuns em razão do contexto específico da cobertura. No entanto, a apropriação de uma prática pelo jovem até então restrita a adultos é também uma maneira de transgredir uma linguagem adulta, ressignificando-a. A prática da educomunicação reinventa o jornalismo ao empoderar o sujeito de uma nova linguagem. E passa a ser diferente ao jovem que a vivencia, nutrindo uma visão complexa e crítica a respeito de seus discursos e processos.

Intrínseco a toda prática cultural, o jogo é o espírito de uma ação. Imaterial, trata-se do elemento irracional que motiva a permanência no fazer. No entanto, o jogo não se trata (apenas) de distração descompromissada e sem propósito, mas, no âmbito da linguagem, é a articulação de repertórios em discursos em um novo contexto. É assim para quem vivencia uma cobertura de eventos orientada pelo paradigma da educomunicação, seja para adolescente participante desse processo como produtor de discursos e entrevistador, seja para o adulto entrevistado ou para os espectadores do processo e dos conteúdos produzidos nessa situação.

No âmbito das práticas de educomunicação, no entanto, o jornalismo enquanto jogo parece evidente, especialmente por conta do estranhamento de adolescentes exercerem papeis que, originalmente, não lhe são próprios, conforme explicitamos há pouco. Isso quer dizer que os enunciadores dos discursos têm um importante papel em sua legitimação. Os legítimos uso-frutuários do jornalismo enquanto formato discursivo não são adolescentes, mas adultos que se profissionalizam para exercer esse papel social e que, por essa razão, têm o direito de fazê-lo. Dessa maneira, compreendemos o discurso como voz de um enunciador que tem um lugar social, lugar este que revela uma instância de poder e suas dinâmicas internas (Foucault, 2014).

Em se tratando do universo juvenil e do direito à livre expressão desse grupo social, observamos que o adulto, ao restringir a participação social aos seus pares, é um sujeito que goza de poder. Sendo o único a ter espaço para discutir, deliberar e formular propostas, exclui crianças e adolescentes dos processos democráticos. Ao afirmar que a criança e o adolescente representam o futuro – não o presente –, ergue barreiras à expressão infanto-juvenil, e a liberdade de expressão converte-se em privilégio pela condição de ser adulto, único a exercer o direito à opinião e à construção do conhecimento e do saber. Assim,

> a linguagem, mais do que instrumento de comunicação, tende a ser vista como saída política para a busca de alternativas consertadas entre partes não necessariamente confluentes em seus interesses pessoais e coletivos. Partidos, sindicatos, corporações e grupos de pressão devem

> exercer as suas forças nos limites dados pelos diálogos racionalmente orientados [...]. O discurso é, pois, instância administrativa dos conflitos, já que eles não desaparecem do mundo da vida. E isto requisita, da parte dos interlocutores, a construção de roteiros argumentativos sustentáveis e passíveis de resistirem à força do contraditório (CITELLI, 2006, pp. 19-20).

A detenção desse privilégio oculta a pluralidade de vozes sociais, negando versões e pontos de vista do mundo. Dessa maneira, compreendemos que as práticas de educomunicação representam uma maneira de contra-dizer o mundo, uma vez que abre espaço à expressão da criança e do adolescente quando os apropria dos recursos de comunicação e das técnicas jornalísticas.

Emerge, assim, uma nova linguagem, possibilitada pelo contexto da centralidade da comunicação na sociedade contemporânea, marcada pelo intenso uso dos recursos tecnológicos e da internet, que é a própria educomunicação, em que o adolescente é o enunciador do mundo e, por essa razão, o protagonista nesse contexto, a partir da apropriação da (sub) linguagem jornalística. Mas a prática da educomunicação que empodera adolescentes das técnicas jornalísticas não é jornalismo, uma vez que as técnicas são postas em prática por outro enunciador: o adolescente. Nesse sentido, a cobertura educomunicativa tampouco pode ser reduzida a expressão espontânea juvenil, pois há a apropriação de uma técnica, há a performance, a encenação do "fazer-se de" jornalista. Trata-se de um novo uso e um novo contexto para o jornalismo e para a expressão juvenil. Trata-se de interface, portanto, que se faz na mediação entre jornalismo e liberdade de expressão juvenil.

Nas palavras de Citelli,

> É participando dos jogos, ou seja, aprendendo a linguagem ordinária, ou as sublinguagens, em seus múltiplos arranjos, conforme praticado pelos "mestres da técnica", que se torna possível construir roteiros de comunicação. Segundo Michel de Certeau, a "voz cosmológica" que organizou a experiência não pode ser mais ouvida, afinal "os deuses quedaram mudos", motivo pelo qual a busca da verdade passa a ser o resultado de uma construção social, dos diversos percursos afeitos aos fazeres. Eis o motivo de a linguagem ter que se reconstruir permanentemente, não estando em seu percurso a estabilidade, as regras permanentes (afora aquelas instruídas de maneira tênue, por exemplo,

> pelas “regras restritas” das sublinguagens) ou o consenso universalizado (CITELLI, 2006, p. 17).

Considerações finais

Aplicado a um processo educativo que visa a aproximação do adolescente da autoridade adulta, o jornalismo converte-se em educomunicação, que, além de interface, trata-se de uma linguagem em que o adolescente é o enunciador, produtor de um discurso próprio, que mesmo em formato jornalístico, não se constrói em um processo essencialmente jornalístico. Em outras palavras, o adolescente se expressa nesse formato em um contexto educativo e emancipador, ao contrário do jornalista, que o faz num contexto profissional.

Assim, o jornalismo, enquanto sublinguagem, ao ser utilizado como estratégia mediadora no contexto de um processo formativo, reinventa-se, emergindo como educomunicação, dotada de sentido próprio. Trata-se de um processo livre e vivo, em que a linguagem transmuta-se em suas dinâmicas internas, tendo o adolescente como seu (re)articulador, como um sujeito, portanto, no exercício de um direito humano.

Referências bibliográficas

CITELLI, Adilson. Comunicação e linguagem: diálogo, trânsitos e interditos. In: **Revista Matrizes**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da ECA/USP. Ano 2. n.1. São Paulo, ECA/USP, 2006, p. 13-30.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24ª ed. São Paulo, Loyola, 2014.

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

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

EXPRESSÃO COMUNICATIVA POR MEIO DAS ARTES

O Programa Mais Cultura nas Escolas no Rio Grande do Sul: perspectivas e conjecturas para a Interculturalidade

ÂNGELA SOWA
SÁTIRA MACHADO
ROSANE ROSA

Em 2007, o MEC intensificou o trabalho interministerial e lançou o *Programa Mais Educação*[1] e, em 2009, o *Programa Ensino Médio Inovador*.[2] O *Programa Mais Educação* foi implantado para fomentar a educação integral tendo como princípio o diálogo entre os diferentes macrocampos para um ensino de qualidade voltado à redução das desigualdades sociais. O paradigma da educomunicação foi incorporado aos macrocampos do *Programa Mais Educação*, entre eles o de Comunicação, uso das mídias e cultura digital que possibilita os usos e as apropriações de mídias como o Jornal Escola, a Rádio Escola, a História em Quadrinhos (HQ), a Fotografia, o Vídeo e as redes sociais, que resultam em produções culturais midiatizadas. O *Programa Ensino Médio Inovador* também contempla a educomunicação e a cultura, principalmente nos seus macrocampos: cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; e cultura digital.

O MinC foi incluído nesses programas interministeriais como forma do MEC dialogar com Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Nº 9.394/96) no que tange ao "ensino da arte" e à promoção do "desenvolvimento cultural dos alunos" na rede de ensino do Brasil. Então,

1 Programa instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.
2 Instituiu pela portaria do MEC nº 971, de 09/10/2009. Ensino médio inovador. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> Acesso em: 30 de agosto de 2014.

em 2013, o Ministério da Cultura formulou um programa próprio para valorizar a cultura na rede de ensino brasileira, lançando o *Programa Mais Cultura nas Escolas*.

O *Programa Mais Cultura nas Escolas* objetiva fomentar a valorização da cultura brasileira e a inclusão de projetos culturais no ensino regular, se configurando como política cultural. Volta-se ao desenvolvimento de cidadãos e cidadãs críticos/as, criativos/as e com percepção artística. Trata-se de uma iniciativa que objetiva incentivar práticas culturais e artísticas em escolas públicas que já integram os programas *Mais Educação* e *Ensino Médio Inovador.*

Segundo o "Manual de Desenvolvimento das Atividades - Mais Cultura nas Escolas" (2014) o objetivo do MinC e do MEC é fazer com que a escola seja reconhecida como um espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira. Entre os pontos objetivados estão a promoção e consolidação de territórios educativos com a valorização do diálogo entre saberes comunitários de escolares, na perspectiva da "pedagogia das diferenças".

Esse conceito tem interlocução com Candau (2003) quando ressalta que as práticas educativas devem ser dinâmicas, flexíveis e diversificadas. Dialoga igualmente com Escobar (2005), que aponta os direitos culturais e a democracia cultural como elementos promotores da descentralização dos espaços culturais na cidade, como forma de garantir várias perspectivas de um mesmo fato. Assim, os ministérios acreditam que o PMCE- *Programa Mais Cultura nas Escolas* pode levar à democratização da cultura e a promoção da igualdade, visto que o mercado produz e promove o desequilíbrio nesse setor.

Os planos de atividades culturais das escolas a serem submetidos ao *Programa Mais Cultura nas Escolas*, deve estar integrado ao Plano Político Pedagógico da instituição de ensino e dialogar com agentes e organizações culturais locais como: museus, pontos de cultura, produtores culturais, artistas, mestres de cultura popular e tradicional, cinemas, bibliotecas, coletivos culturais, entre outros.

Sendo este, estruturado com os seguintes eixos: 1) residências de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; 2) criação, circulação e difusão da produção artística; 3) promoção cultural e pedagógica em espaços culturais (atividades aplicadas em pontos de cultura, centros culturais, museus e cinemas); 4) educação patrimonial (material e imaterial, memória, identidade e vínculo social); 5) cultura digital e comunicação; 6)cultura afro-brasileira; 7) culturas indígenas;8) tradição oral; 9) educação museológica. Nos projetos, esses eixos podem ser incluídos quaisquer linguagens de arte e manifestações culturais que aportem assuntos que necessitam da abertura para o diálogo nas escolas e nas comunidades escolares, de forma a colaborar com a reflexão crítica dos conteúdos.

A inter-relação das políticas públicas de cultura e de educação tem revelado novas possibilidades de promoção da igualdade na diversidade e vem sendo potencializada pela mediação comunicativa. Paulo Freire (1985, p.46), já apontava que *"[...] 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 ".* Segundo Barbalho (2011, p.115) políticas culturais "é a intervenção planejada do poder público no sistema − produção, circulação e fruição/consumo −simbólico por meio de instituições, agentes e ações voltadas exclusivamente para esse fim", completando a partir de Coelho (1997, p.293), que se tem "o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas". Neste sentido, Barbalho faz essa conexão com Coelho (1997) e sinaliza que esse processo é fruto de forças culturais e políticas.

Mais especificamente na interface entre comunicação e educação, seguindo os passos de Paulo Freire e Mario Kaplun, nasce a educomunicação. Segundo Ismar Soares (2014, p. 138), esse campo do saber se mobiliza através das seguintes áreas de intervenção social: 1) *Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos*, como um conjunto de procedimentos (planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos) capaz de criar ecossistemas educomunicativos; 2) *Educação para a Comunicação* (*media education, media literacy, educaciónen médios* – educação midiática) para formação de receptores(as) autônomos(as) e críticos(as) frente aos meios; 3) *Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas* (*informationliteracy*), focada nas tecnologias educacionais; 4) *Expressão Comunicativa pelas Artes*, arte-educação que valoriza a autonomia comunicativa de crianças e jovens; 5) *Produção Midiática*,como promoção de criação de produtos midiáticos na educação; 6) *Pedagogia da Comunicação*, na forma de educação a partir da comunicação; 7) e *Reflexão Epistemológica*, para fomentar a observação da inter-relação comunicação/educação a partir de pesquisas sobre os objetos da Educomunicação.

O diálogo entre a educomunicação e a cultura se dá em todas as áreas de intervenção, mas se destaca na área da *Expressão Comunicativa pelas Artes* que revela exercícios de criatividade presentes em espaços educativos. Por meio de projetos idealizadores, nessa área é possível observar a motivação de grupos sociais na busca de mais cidadania, em processos ricos em compreensões e significações transmutadas pelas linguagens artísticas e manifestações culturais.

Segundo Touraine (1998, p.22) o papel da educação é fundante para formar o que *"[...] podría ser la escuela Del Sujeto".* Nessa escola o/a aluno/a seria preparado/a para compreen-

der diferentes culturas, para quebrar as barreiras do estranhamento. E poderia incorporar outras culturas, os direitos sociais e partir para exercícios de cidadania e de democracia capazes de intervir socialmente.

Como pondera Canclini (2009, p. 102), a desigualdade social e as diferenças culturais estão diretamente ligadas, pois *"[...] os direitos culturais costumam concentrar-se no desenvolvimento de potencialidades pessoais e no respeito às diferenças de cada grupo"*. Já, Candau (2003), defende que a chave para o desenvolvimento e para a redução das desigualdades está na identificação das semelhanças, quebrando a diáspora que constantemente forma uma fronteira de exclusão e ciclicamente exclui a possibilidade de entendimento cultural no Brasil.

Nesse contexto entra em cena o conceito de cidadania cultural que segundo Chauí (2006, p.75) é norteado por duas diretrizes: "[...] a cultura como direito dos cidadãos e como trabalho de criação dos sujeitos culturais". Neste sentido, podemos relacionar os sujeitos culturais indicados pela autora com o conceito de sujeito denominado por Touraine (1998). Um sujeito histórico, conhecedor do entorno social, que reconhece o sujeito que esta em si e no outro e que tem criticidade e criatividade para se mobilizar e intervir em prol de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Para Chauí (2006), a cidadania cultural é caracterizada por quatro perspectivas conceituais: 1. que o conceito de cultura não fique retido a uma vertente de pesquisa, e sim a uma visão macro; 2. uma visão de cultura pelo cunho democrático, de acessibilidade a todos os cidadãos; 3. uma definição conceitual de cultura como trabalho de criação e uma definição dos sujeitos sociais como sujeitos históricos com a ênfase na historicidade.

Martín-Barbero (2003, p.60) considera que *"[...] até pouco tempo atrás, a diversidade cultural foi pensada como uma heterogeneidade radical entre culturas, cada uma enraizada em um território específico, dotadas de um centro e fronteiras nítidas".* Essa postura acabava por demarcar outras culturas como uma ameaça às identidades nacionais, por exemplo. Nesse sentido, é possível destacar as reflexões de Demo (2011, p.41), que revela características fundamentais às políticas participativas e emancipatórias, quais sejam: as de *"[...] reconhecer que bem estar não é dádiva, mas conquista",* tornando a democracia um componente fundamental para a efetivação do bem-estar social.

Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2011) reforça que é preciso uma avaliação para entender como a escola dá conta de formar jovens que além de saber ler livros, se sintam cidadãos. Na visão do autor *"[...] a educação tem a missão de contribuir efetivamente no processo de criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da*

inércia,da acomodação da riqueza e da resignação na pobreza na qual as pessoas vivem" (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 134).

Também é preciso considerar as relações de vivência escolar e manifestações artístico-culturais dentro e fora do contexto escolar. Segundo Candau (2012, p.14), é a interculturalidade que fomenta esses processos, já que é emergente *"[...] o direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social".* A interculturalidade é a base das relações do estar com o outro. Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é ainda *"um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade".* Dessa forma pode ocorrer a ampliação e ainserção de repertórios que abrangem a diversidade cultural promovendo maior igualdade de oportunidades.

Segundo o modelo ideal de educação multicultural de Banks (1999, p.39) há cinco dimensões interligas:

> *Integração de conteúdo:* lida com as formas pelas quais os/as professores/as usam exemplos de conteúdos provenientes de cultura e grupos variados para ilustrar os conceitos-chave, os princípios, as generalizações e teorias nas suas disciplinas ou áreas de atuação;
>
> *Processo de construção do conhecimento:* propõe formas por meio das quais os/as professores/as ajudam os/as alunos/as a entender, investigar e determinar como os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referências, as perspectivas e os vieses dentro de uma disciplina influenciam as formas pelas quais o conhecimento é construído;
>
> *Pedagogia da equidade:* existe quando os professores modificam a sua forma de ensinar de maneira a facilitar o aproveitamento acadêmico dos alunos de diversos grupos sociais e culturais, o que inclui a utilização de uma variedade de estilo de ensino, coerente com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais;
>
> *Redução do preconceito:* essa dimensão focaliza a atitude dos alunos em relação a raça, e como elas podem ser modificadas por intermédio de métodos de ensino e determinados materiais de recursos didáticos;
>
> *Uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos:* promove um processo de restruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos

étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional do reforço do seu poder na escola.

Entre as cinco dimensões interligadas, percebemos que o PMCE pode ser pensado a partir da contemplação de todas, visto que tem como viés a integração de conteúdo relacionado ao Programa Político Pedagógico da escola e a realidade da comunidade. Também se faz uma construção dialógica de conhecimento com o intuito de fomentar diferentes práticas culturais sem aloca-las em regramentos hierárquicos, sendo que a lógica colaborativa da cultura possibilita essa transação. Outras dimensões trabalhadas é a do empoderamento de diferentes grupos e da redução do preconceito a partir da autoestima e do fortalecimento das identidades de sujeitos e comunidades, percebendo que a partir do resgate das raízes, esses passem a compreender melhor o espaço onde vivem.

Nessa mesma perspectiva, Canclini (2009, p. 42) lembra que é "[...] ao nos relacionarmos uns com os outros, que aprendemos a ser interculturais". A educação intercultural é uma vertente forte no panorama escolar, uma vez que no ensino se busca fugir do estranhamento entre a cultural popular e a cultura erudita, proporcionando aos alunos/as uma formação para além do isolamento cultural.

Assim, percebe-se que é consenso que a escola tem o potencial de possibilitar o acesso a um aprendizado intercultural, que transcenda os livros didáticos ao incorporar a mediação das tecnologias de informação e comunicação e projetos culturais como ocorre no PMCE. Os espaços educativos têm o privilégio de ter acesso ao saber presente nas comunidades, às manifestações culturais e às realidades que conflitam o cotidiano de crianças, de adolescentes e da comunidade de seu entorno. Articula-se, dessa forma, um processo de aprendizagem inter/transcultural capaz de proporcionar uma interação com uma pluralidade de sujeitos entre espaços educativos formais e informais.

Referências:

BARBALHO, Alexandre. A política cultural segundo Celso Furtado. IN BARBALHO, Alexandre [et al.], ORG. **Cultura e desenvolvimento**: perspectivas políticas e econômicas / Salvador : edufba, 2011. 287 p. : il. – (Coleção cult).

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de janeiro : 7Letras, 2002

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconetados**: Mapas da interculturalidade . 3cd. - Rio de Janeiro: Editora. UFRJ, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural**. 1ed. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

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

TOURAINE, Alain. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Instituto Piaget: Lisboa. 1998.

A AUTORA

ÂNGELA SOWA - Ângela Sowa. Mestranda em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: angelasowa@outlook.com

Educomunicação no espaço das artes: a escola é a cidade e a cidade é escola

RAQUEL RIBEIRO DOS SANTOS

1. Introdução

A educação da escola pública não deveria ser diferente da educação da escola particular. Não deveria haver um abismo tão grande entre as gerações que nela convivem. As escolas também não deveriam propor experiências tão distantes dos interesses juvenis.

A realidade, porém, é que essas disparidades acontecem em grande parte das escolas. A origem de tudo está na busca de uma resposta a um problema educacional grave. O modelo sala de aula-conteúdo-professor tem se mostrado ineficaz, desmotivador para o aluno, frustrante para o professor.

Dizem que a escola está obsoleta porque não atende mais a demanda dos alunos. Ao substituirmos a palavra escola pela expressão *intencionalidade de aprendizagem*, porém, vemos que há uma grande concentração de adultos pensando em formas de gerar aprendizado para uma grande concentração de jovens. Esses, por sua vez, estão em uma etapa particularmente produtiva e criativa de desenvolvimento por um longo período de tempo. Essa situação não é arcaica. Ao contrário, forma um rico polo criativo. O formato e a função social da escola, tal como vista ultimamente, esses sim é que são os elementos ultrapassados desse contexto.

Se pensarmos no número de vezes que trocamos o modelo de nosso celular e pensarmos na escola como um campo tecnológico social, veremos que a sociedade ao redor da escola mudou de modo contundente, mas a tecnologia escolar se alterou muito pouco. Então, como podemos modernizar essa tecnologia educacional, que tem como essência a função social de dar intencionalidade ao aprendizado do conhecimento acumulado pela humanidade? É prioritário se pensar em novos métodos de educação, novos espaços de aprendizagem e, principalmente, novos modelos de interação entre o que se vive dentro e fora da escola.

Para compreender toda essa complexidade de universos, percepções e possibilidades é preciso enxergar o ponto de vista das relações que se estabelecem nos espaços de aprendizagem e de como a arte e a comunicação podem contribuir com as mudanças necessárias para esses novos tempos, reconectando estes espaços à cidade e permitindo-lhes exercer todo seu potencial como equipamento cultural, fluido e inovador que procura ativar a capacidade de todos de olhar para a escola e a cidade como organismos vivos, dinâmicos, em todo seu potencial educador e cultural.

Essa modernização da escola não passa mais pelo acúmulo e transmissão de informações. Passa pela experiência compartilhada para gerar conhecimento. A função social atualizada da escola deve intencionalmente favorecer a troca.

Isto abrange a cidade, naturalmente, e sua efervescência de relações, desafios e demandas. É preciso estimular a interação da escola com seu entorno, reconectando o que se faz dentro com o que se faz fora dela como um dos caminhos possíveis para que a educação comece a vencer um dos desafios mais difíceis que lhe é colocado neste novo século: fazer com que os alunos reencontrem o sentido para suas aprendizagens nesse ambiente peculiar.

O ambiente escolar, incorporado ao cenário urbano, torna-se suporte de interações e plataforma de expressão dos interesses juvenis que podem e devem dialogar com o conteúdo curricular, entendendo o espaço escolar como um novo e potente equipamento cultural.

Para isso, “A escola é cidade e a cidade é escola”, constitui um conceito de educação que integra a aprendizagem intencional à vivência cultural, reconectando a escola à cidade a partir de 3 pilares: a arte, a comunicação e a educação. Onde a arte é vista como forma de expressão que mobiliza as pessoas, ativa sua subjetividade e capacidade de inovar; a comunicação como potencializadora de conexões, de formação de redes e territórios onde o iálogo é o elo que amplia as possibilidades de troca; e a educação como promotora do desenvolvimento humano individual e coletivo, visando uma melhor qualidade de vida.

Na prática este conceito desenvolveu-se na experiência metodológica do Instituto Choque Cultural que também pode ser traduzido na criação de diversificados Ecossistemas Comunicativos, onde a arte traz o tema para debate, funcionando como pré-texto para a troca que gera o aprendizado ou mola propulsora para a inovação. Por exemplo, uma das primeiras aplicações da nossa metodologia foi no programa de formação de professores de arte em escolas públicas do Ensino Médio em São Paulo. Nele, o Ecossistema tem envolvido alunos, artistas, professores, diretores, turma da limpeza, pais e toda a comunidade educativa que são progressivamente mobilizados ao longo das etapas do programa.

Além da formação de professores, no programa de residências e intercâmbios culturais foi formado o Ecossistema também a partir de diferentes artistas, curadores, artesãos, produtores culturais e demais agentes da cena artística de outras cidades, possibilitando uma articulação multidisciplinar. E ainda, no programa de participação em rede, experimentou-se a criação de Ecossistemas mais complexos com o envolvimento e parceria de coletivos, instituições privadas e públicas.

Em todas estas instâncias, a Arte foi o tema que chamou e mobilizou as pessoas, a Comunicação (diálogo) foi o elo que conectou as pessoas para que a troca se fizesse e a Educação fosse concretizada.

2. A Educomunicação aplicada à arte
Educação que comunica ou comunicação que educa

Tendo origem nos movimentos populares da década de 1970, a Educomunicação atualizou os preceitos educacionais daquela época. Já se falava da educação como um processo comunicativo, mas num cenário prioritariamente pedagógico onde as práticas estavam ainda muito centradas em atividades e não em relações interpessoais. Paulo Freire já trazia esse entendimento da relação entre educação e comunicação, segundo ele, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p.69). Contudo, naquele momento de práticas tecnicistas e de um período militar que coibia a livre expressão, compreender a educação como um processo comunicativo dependeu mais do esforço e boa vontade dos poucos que viam na educação a possibilidade de libertação, do que de um projeto nacional de ensino.

O que a Educomunicação fez de novo foi deslocar o foco da pedagogia, com seus jargões já desgastados, colocando o processo ensino-aprendizagem sob um novo olhar, o da co-

municação que educa. O foco centrou-se na educação que se faz efetivamente a partir das relações interpessoais.

O conceito de educomunicação apresentado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, por conta do curso de Gestão da Comunicação na USP em 2010, mostrava-se suficientemente complexo e atual para contemplar as novas tendências.

Apresentado como "o conjunto das ações de caráter multi-disciplinar voltadas ao planejamento e à implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos distintos espaços educativos – dos não formais aos formais –, de forma a garantir condições de expressão a todos os membros das comunidades educativas. Um "Ecossistema Comunicativo" foi o que melhor definiu a construção de espaços abertos e criativos de relacionamento onde a aprendizagem e a convivência são mediadas pelo diálogo.

Este novo espaço de atuação, que transita entre a educação e a comunicação, pressupõe diferentes áreas de atuação. Três delas, prioritariamente, chamaram minha atenção para essa nova perspectiva de atuação:

- Área da EXPRESSÃO COMUNICATIVA ATRAVÉS DAS ARTES: produção cultural mediada pela estética da arte, que está atenta ao potencial criativo e emancipador das distintas maneiras de manifestação artística, como forma de comunicação acessível a todos.
- Área da GESTÃO COMUNICATIVA: busca a articulação, o planejamento e a execução de ações nas diversas áreas de intervenção do novo campo, agindo como uma atividade subsidiária. Está, pois, atenta à criação e a avaliação de ecossistemas comunicacionais nos distintos espaços educativos (o midiático, o formal e não formal).
- Área da REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA: voltada a 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.9

Foi nesse espírito da experimentação e inovação que foi proposto o conceito de Educomunicação aplicado à arte. Concebe-la assim, implica em considerar a arte como plataforma de comunicação que cria oportunidades de troca, de interações e expressão de saberes. Ativa a capacidade de inovação das pessoas. Como descreve Ana Mae Barbosa "a arte leva os indivíduos a estabelecer um comportamento mental que os levam a comparar coisas, a passar do estado das ideias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos".

Envolve igualmente considerar a educação como promotora do desenvolvimento humano individual e coletivo. E envolve ter a comunicação como formadora de redes e territórios. Portanto, a criação de oportunidades intencionais de troca com diversidade de pontos de vista envolvidos por uma tarefa comum e transformadora, formando sujeitos críticos e criativos.

Nesse contexto, a arte exerce uma dupla função. Como plataforma singular de expressão potencializa a função da comunicação. Como um potente veículo questionador, quebra paradigmas, potencializando a função de inovar da educação.

Precisamos muito mais da aprendizagem de relações interpessoais e de aprender a aprender do que da aprendizagem de conteúdos descontextualizados.

É a troca que possibilita essa aprendizagem significativa. Assim, os ambientes colaborativos – situações ou técnicas que favorecem a colaboração – estão também favorecendo a aprendizagem.

Educomunicação e arte – a experiência do Instituto Choque Cultural

Uma experiência que descreve esse conceito "A escola é cidade e a cidade é escola" e que foi amplamente experimentado no Instituto Choque Cultural ao longo de 5 anos foi o programa de formação de professores, investindo em seu potencial multiplicador junto aos alunos.

Assim, a proposta foi a formação de professores em cultura urbana para que vissem a escola toda e a cidade como um potencial pedagógico e fossem capazes de transformar espaços em lugares, utilizando estratégias educativas para conectar a sala de aula com a cidade e com o mundo.

As formações envolveram três etapas: encontros presenciais com os educadores; apoio a distância para que os professores elaborem seus projetos customizados para sua realidade; e evento celebrativo com a visita e intervenção de um artista reconhecido da arte urbana.

Nos encontros presenciais, o Ecossistema Comunicativo formado possibilita que professores aproximem sua prática ao fazer artístico dos artistas convidados a ministrarem as oficinas. Também possibilita aos artistas aproximarem seu discurso às metodologias de ensino atuais. Estimula-os a didatizarem sua fala, extraírem e sintetizarem seu método de criação e produção. Contribui para melhorarem sua comunicação ao se fazerem entender neste contexto de troca, e desenvolverem ainda outras competências fundamentais a um educador.

Na segunda etapa, para que toda essa construção de conhecimento não se perca na transição do ambiente formativo do professor para a sala de aula e para que ele mesmo customize seu aprendizado para aplicá-lo em sua realidade única, os professores são convidados e apoiados a elaborarem projetos de cultura urbana em suas escolas. São também estimulados a aliarem-se a outras disciplinas e profissionais, formando um novo Ecossistema Comunicativo de troca com seus pares.

Na última etapa, levamos às escolas um artista consagrado na cena urbana para fazer uma intervenção, mostrando ao vivo sua técnica, e bater um papo com os alunos sobre sua carreira. Ao produzir a obra na frente dos alunos, o artista mostra que – ao contrário do que se imagina no senso comum em relação ao *graffiti* – para o trabalho ser realizado com sucesso houve planejamento – mesmo que esteja apenas traduzido no caderninho de desenho do artista –, houve uma produção prévia para preparar o *estêncil*, ou a própria parede para receber a pintura. Isso exigiu disciplina, estratégia e foco. As diferentes técnicas que cada artista utiliza revelam para os alunos o tempo de experiência e pesquisa que foi necessário empregar para se atingir a qualidade da obra, mostrando que estudar ao longo da vida é mais natural do que se imagina. O Ecossistema criado nesta ação, possibilita um diálogo pedagógico entre alunos, arte-educadores e artista de forma horizontal e significativa.

Nessa ação de intervir no espaço físico da escola, o Ecossistema Comunicativo colocou em colaboração, professores, gestores, artistas, alunos e toda a comunidade escolar, pois mesmo as pessoas que não estão diretamente ligadas com a ação são impactadas, como o pessoal da limpeza e da administração, assim como os alunos de outros períodos, por exemplo. É que a obra deixada ali ficará reverberando e estimulando interações por um longo tempo. O diálogo e a troca que foram iniciados entre artistas, alunos e professores acabam ganhando todos os espaços da escola, pois a obra que ora provoca divergências de opiniões, ora encantamentos, conecta as pessoas que compartilham aquele espaço. A arte acaba mobilizando todos para o diálogo e todos, de um jeito ou de outro, acabam sendo transformados a partir de novas aprendizagens.

3. Considerações finais

O conceito central expresso na frase “a escola é cidade e a cidade é escola”, tem uma parte implícita que remete ao trânsito do conhecimento que se faz pela relação entre as pessoas, seja na escola ou na cidade, seja dentro de espaços culturais ou nas ruas. Se a escola é reprodução da cidade, ao transformar a escola podemos transformar também a cidade.

Em tempos de cultura de rede, fora da escola os jovens se conectam com o mundo, encontram seus pares do outro lado do Atlântico ou na rua vizinha. Reúnem-se não mais pela proximidade, mas pelos interesses em comuns em escala mundial. A escola tem, no presente, uma oportunidade pedagógica de viver o que espera dos cidadãos em sua relação com a cidade e a sociedade, não direcionada ao futuro, mas sim ao cidadão que o aluno é agora.

Construir cidades sustentáveis, onde as pessoas convivam mais harmoniosamente, depende da construção de um projeto de sociedade que atenda ao desejo coletivo e promova o bem comum.

Neste sentido, a escola deveria ser um ambiente mais disponível ao diálogo e à vivência da sociedade que se almeja. Deveria ser um projeto piloto da cidade que se deseja.

Vivendo na escola um ambiente colaborativo de diálogo e negociação, onde o interesse coletivo se sobreponha aos individuais, estaremos formando cidadãos para a cidade que queremos não só no futuro, mas no presente. A escola também é cidade.

Por outro lado, a educação integral que que está sendo proposta aqui, é aquela que torna a escola mais aberta ao que acontece na cidade. Mostra como a cidade pode estar integrada à escola. Em outras palavras, a cidade é escola, pois o espaço urbano é um lugar de aprendizagem coletiva que precisa de mediação, assim como a escola carece de integração com seu entorno. A própria cidade já oferta inúmeros profissionais da cultura, do esporte e lazer que estão desejosos de se aproximar efetivamente da escola, mas essa ponte precisa ainda ser construída e fortalecida. A cidade é escola.

4. Referências bibliográficas

SOARES, Ismar de Oliveira. Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa como prática da Educomunicação, in BACCEGA, Maria aparecida e COSTA, Maria Cristina. *Gestão da Comunicação: Epistemologia e Pesquisa Teórica*. São Paulo: Paulinas, 2009.

——————————— *Educomunicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

——————————— *Teorias da comunicação e filosofias da educação: fundamentos epistemológicos da educomunicação*. São Paulo: Documento de suporte à Prova de Erudição. Concurso para Professor Titular da Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2009.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Ana Mae Barbosa: *Arte na veia*. Entrevista concedida ao Blog Acesso. Disponível em http://www.blogacesso.com.br/?p=34. Acesso em: 22 junho 2017

A AUTORA

RAQUEL RIBEIRO DOS SANTOS - Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo raqueleducarte@gmail.com

Música, cidadania, pertença: uma experiência Educomunicativa na universidade

ANTONIO NOLBERTO DE OLIVEIRA XAVIER

O Núcleo de Artes e a Arte-Educação

O NAU - Núcleo de Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz nasceu dentro do Departamento de Letras e Artes como um suporte para as manifestações artístico-culturais que os alunos vinham desenvolvendo, de forma espontânea, durante a sua permanência na Universidade. Associado a isto, havia também um interesse em torno da criação de um grupo de teatro que ficasse responsável pela montagem e apresentações do Auto do Descobrimento, de autoria do Prof. Dr. Jorge Araújo (Coordenador do Mestrado em Estudos Linguísticos - MINTER/UESC- CAPES), que estaria integrado ao projeto da Comissão Institucional para as Comemorações dos 500 anos do Descobrimento do Brasil, (CICDB).

Para isso, foi elaborado um anteprojeto que vislumbrava a realização de cursos rápidos e oficinas, tais como: Introdução à Literatura Dramática, Técnica Vocal, Improvisação, Interpretação, Maquilagem, Máscaras, Clown, Perna-de-pau etc. (realizados entre julho de 98 e fevereiro de 99) cujo objetivo era, através de ampla campanha de sensibilização da comunidade universitária, propiciar um embasamento mínimo, teórico e prático, de formação teatral.

A partir de outubro de 2002, o Núcleo incorporou o projeto Musicalização e Canto Coral da UESC, com a criação do Coral da UESC. Hoje, o NAU oferece, também, oficinas de Educação

Musical (violão, flauta-doce, percussão, teoria musical, técnica vocal), danças folclóricas, teatro, capoeira, além de apoiar atividades artísticas da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), colaborando ainda com diversos cursos da Universidade, no que diz respeito à montagem de trabalhos cênicos específicos, atendendo suas necessidades pedagógicas.

Projeto de educação musical na universidade

O Projeto de Educação Musical para Crianças, Jovens e Adultos, apresentado por nós ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, teve por objetivo suprir uma carência de atividades na área das artes, junto ao DLA, e responder a um anseio característico da região, não só do entorno do Campus como de toda a área de abrangência da UESC, a saber, as regiões sul e extremo sul da Bahia. No primeiro semestre do ano de 2004, recém chegados à instituição, oferecemos, junto ao Núcleo de Artes da Universidade – NAU, a realização de uma oficina de danças folclóricas brasileiras e, no semestre seguinte, outra intitulada "Musicalização, Teoria Básica e Instrumentos", juntamente com a Profa. Sarah Nogueira, então coordenadora do NAU e regente do Coral da Universidade, já como parte das ações propostas no Projeto que estava aprovado e em andamento.

Conciliando os horários das disciplinas ministradas no Curso de Comunicação Social – Rádio e TV e aproveitando a existência de instrumentos no Núcleo de Artes, foram oferecidas, inicialmente, turmas de violão e flauta-doce, organizadas por faixa etária e pela avaliação do conhecimento prévio que os alunos já possuíam (ou não) do instrumento. A ideia de ter cursos de música – sobretudo de violão – oferecidos gratuitamente na universidade logo despertou o interesse de alunos, funcionários, professores e da comunidade em geral, principalmente de jovens e crianças moradores do Bairro Salobrinho, onde está situado o Campus Prof. Soane Nazaré de Andrade, e foram oferecidas 90 vagas para níveis, faixa etária e horários diversos, abrangendo os três turnos de funcionamento.

No ano seguinte, em 2005, a oferta de vagas foi ampliada, primeiramente porque os alunos dos módulos I seguiriam para os módulos II e havia a necessidade de abrirem-se novas turmas para iniciantes. Observando a procura e a existência de instrumentos disponíveis, iniciamos as aulas de percussão e, para atender a uma demanda dos próprios coralistas, de professores e de profissionais de várias áreas, aproveitamos nossa formação em canto lírico para oferecer, também, oficinas de Teoria Musical e Técnica Vocal, não só pensada para a prática do canto, mas voltadas para desenvolver nos alunos uma consciência do uso da voz (respiração, cuidados, exercícios específicos, alimentação, excessos). Já no primeiro

semestre desse ano o número de vagas subiu para 160 e a procura pelos cursos manteve-se sempre alta, chegando a contar com 320 inscrições semestrais no ano de 2007.

No segundo semestre de 2012, por conta de afastamento para curso de Pós-Graduação, o Projeto foi suspenso, mas algumas atividades com o as aulas de Teoria Musical, de Violão e de Flauta-Doce continuaram, com bolsistas selecionados através do Ponto de Cultura. A partir do segundo semestre de 2016, as atividades serão retomadas, oferecendo-se todas as modalidades descritas acima.

Acesso democrático para todos

Utilizando uma metodologia fundada nos princípios da Arte-Educação e voltada para a inclusão, o projeto não faz restrição de idade ou competência para admitir os alunos/artistas interessados; a existência ou não de conhecimento prévio é tomada apenas como caminho para agrupar sujeitos com níveis de competência próximos. Desta postura decorre que as aulas são oferecidas, ao mesmo tempo, a estudantes de graduação, crianças e adolescentes do Ensino Básico, professores doutores, adolescentes, adultos, pessoas da Terceira Idade, que apresentam em comum o gosto pela música e por determinado instrumento, com algum conhecimento prático – ou não – e que carecem de uma teorização para chegarem a um resultado mais consciente.

Ao considerarmos a música como linguagem, assumimos a compreensão de Martín-Barbero quando diz que

> Ao mesmo tempo que é ação, a linguagem é *expressão*. Expressão entendida não como função particular da linguagem, nem como um tipo de discurso frente aos outros, mas como sua potência primordial: a de fazer existir a significação. [...] A expressão é, segundo Levinas (1968: 172), "testemunho original", aquilo do/no que o próprio sujeito se acha feito, amassado. [...] O *milagre* da expressão é a possibilidade de uma palavra inédita, primeira, a partir de um fundo de "palavras segundas". (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 35-36). [grifos do autor].

Por estar inserido como uma atividade de extensão universitária, o Projeto não visa formar músicos, nem pretende oferecer uma formação em nível profissional. Como bem registrado no dizer de Martín-Barbero, os alunos/artistas procuram, antes de tudo, dar vazão a sua expressividade através da música (seja na execução de um instrumento, seja no aprimoramento vocal) e, desta forma, ampliar seu repertório de significações. A "palavra" a que se refere o autor é, considerando-se as diversas linguagens e não apenas a verbal, constituída

pelos sons, ritmos, harmonias e encadeamentos conseguidos na execução de uma música, individualmente ou em grupo.

Não são relevantes, nesse ato, as "identidades" dos sujeitos, mas a sua identificação com a música, com o fazer musical enquanto linguagem utilizada para expressar sentimentos, vivências, sonhos, compreensão do mundo, no dizer de Paulo Freire. Esta concepção está reforçada pelo que Kaplún identifica, ao discorrer sobre a pedagogia de Freinet.

> Uma educação grupal bem-entendida é aquela que aposta no grupo e em sua capacidade autogestora; que adere ao princípio holístico segundo o qual o grupo está na própria base da pedagogia; [...] Um grupo de aprendizado é uma escola prática de cooperação e solidariedade. (KAPLÚN, 2014, p. 73).

Música, cidadania, pertença

As aulas do Projeto de Educação Musical para Crianças, Jovens e Adultos acontecem sempre em grupo. A metodologia adotada prioriza a organização de turmas compostas por 5 a 10 alunos, com idade e nível de conhecimentos próximos, a fim de maximizar o aproveitamento e a interação entre os mesmos.

Embora os cursos oferecidos no Projeto não sejam profissionalizantes, como já indicado acima, vários são os relatos de alunos e ex-alunos que, a partir das aulas, passaram a integrar grupos musicais diversos – desde conjuntos e coros de diferentes denominações religiosas até "bandas" e conjuntos para a animação de festas. Alguns inclusive investiram em fazer dos conhecimentos adquiridos um meio de ganhos monetários e uma opção profissional, tendo aberto escolas de música ou partindo para a formação acadêmica na área. A título de ilustração, trazemos o depoimento de um ex-aluno.

> O projeto de educação musical da UESC foi de extrema relevância para mim que estava ainda no começo da caminhada como professor dos instrumentos violão e guitarra, e como também da teoria musical. O aprendizado e a oportunidade que tive durante as aulas e dos momentos extraclasses, auxiliou-me na minha conduta profissional e na ampliação do conhecimento. Como resultado, trouxe reconhecimentos, além de outras conquistas profissionais, constituindo, assim, a alavanca da minha trajetória como professor. (Dário Santana de Jesus Araújo – Professor de Violão da Fundação Itabunense de Cultura e Cidadania

> (FICC) e Professor domiciliar, em depoimento enviado para este trabalho, em 23 de agosto de 2016).

Outras pessoas declararam ter alcançado uma maior autonomia em seu grupo de convivência e aumentado sua autoestima a partir da experiência em grupo e do aprendizado de um instrumento. A percepção de que, no processo de aprendizagem, o conjunto tentativa-erro-retomada-insistência-acerto são etapas vividas por todos e que chegar aos objetivos está diretamente ligado ao esforço e ao empenho empregados fez com que essas pessoas aumentassem a confiança em si mesmas. É certo que este não é um "mérito" do Projeto, mas da prática artística e, neste caso, do aprendizado musical.

Por estas práticas, os sujeitos se expressam e, ao se expressarem, fazem do instrumento e da voz extensões de seus corpos, percebem-se pertencentes, integrados, ao grupo, ao meio, ao mundo. Como aponta Martín-Barbero,

> O corpo é a fonte de toda percepção, nosso principal modo de habitar o mundo, *o lugar a partir* de onde realizamos sua apropriação. Pois perceber é descobrir-se enredado nas coisas, participar nelas por uma familiaridade anterior a toda consciência explícita. [...] a corporeidade engendra um mundo, um tempo e um espaço *próprios*, é a nossa forma primordial de acesso ao mundo, nossa forma originária de esta nele. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 36). [grifos do autor].

A Arte, nas suas diversas formas de expressão, apresenta-se não apenas como passível de estudo e análise crítica, mas também como peça de ação para o caminho da Educomunicação e sistematização do processo de educação do olhar dos sujeitos, investindo na formação de cidadãos mais perceptivos, perspicazes e críticos diante dos Meios de Comunicação. Nesse sentido, a Arte-Educação constitui-se em eficaz instrumento na transformação de indivíduos em sujeitos, não só pelo fato de propiciar a mudança de uma perspectiva individualizante para uma perspectiva socializada da produção do conhecimento, como também por desenvolver nos participantes o senso de responsabilidade, de cooperação e, acima de tudo, de coautoria da obra (em qualquer que seja a expressão artística), fazendo-os sentirem-se sujeitos de seu conhecimento.

Isto pode ser sentido de forma muito intensa no retorno que os alunos da UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) dão ao serem perguntados sobre a importância de poderem participar de aulas de música. Entre as diversas atividades que a UNATI oferece a seus alunos, aprender a tocar um instrumento depois dos 50, 60 anos de idade é, na maioria

das vezes, uma conquista prazerosa, que assume o status de resgate de uma oportunidade perdida na juventude ou de uma vontade que teve que ser sufocada por razões as mais diversas.

Como lembra Ismar de Oliveira Soares,

> Em direção ao diálogo com o outro – pessoal e institucional –, na mesma procura pela autonomia e liberdade, o conceito de educomunicação é usado para designar a procura de articulações coletivas e dialógicas em função do uso dos processos e ferramentas da comunicação, para garantir o progresso e o desenvolvimento do ser humano. [...] Em consonância com esta perspectiva, defende-se uma terceira opção de prática educomunicativa, para além da educação para a mídia e da educação popular: a educomunicação para a mudança social. (SOARES, 2014, p. 154).

Nesse sentido, o Projeto de Educação Musical também cumpre o seu papel de agente de mudança social, principalmente para crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda que têm a oportunidade de, além de aprender um instrumento, poder participar de atividades em grupo no contraturno das atividades escolares. A mudança social se concretiza na forma de conquista de cidadania e sentido de pertença, seja pela inclusão no grupo dos alunos/artistas, seja pelo destaque e aceitação que conquistam, em função de saberem tocar um instrumento, ou ainda, em alguns casos, pela autonomia, inclusive financeira, a partir do momento em que passam a desenvolver atividade com ganhos monetários.

Considerações finais

Decorridos quase 12 anos de atividades do Projeto de Extensão Educação Musical para Crianças, Jovens e Adultos – embora tenha estado suspenso nos últimos anos – uma avaliação dos resultados nos dá a certeza de que os propósitos e objetivos iniciais não apenas foram alcançados como superados. Através dele a Universidade, enquanto instituição, concretiza, de forma abrangente, sua missão de articular conhecimento, pesquisa e extensão junto às comunidades interna e externa e, sobretudo oferecer espaços/práticas de integração com os sujeitos do entorno físico onde está situada.

Vivemos, neste momento, a expectativa da retomada das atividades, acreditando que, em breve, poderemos relatar novos dados, confirmando os resultados positivos desta experiência de Educomunicação, gerada a partir da prática da Arte-Educação, em um espaço aberto e democrático, no âmbito universitário.

Referências

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014. (p. 59-78. Coleção Educomunicação).

MARCELINO, Ana Beatriz Buoso. Educomunicação, Arte-Educação e os meios de Comunicação: reflexões acerca da importância para a formação do senso crítico. In: **ANAIS da X Conferência de Mídia Cidadã e V Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã**. Bauru: UNESP/FAAC, 2015. Disponível em: <www.unicentro.br/ redemc/2015/anais/DT2/DT2-10.pdf>. Acesso em: 27/jun/2016.

MARTÍIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Trad. Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafine Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da Educomunicação: utopias, confrontações, conhecimentos. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. Trad. Luciano Menezes Reis. São Paulo: Paulinas, 2014. (p. 145-166. Coleção Educomunicação).

_____. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). In: **Comunicação & educação**: educomunicação e educação midiática: vertentes históricas. São Paulo: ECA/USP, 2014. (p. 135-142) [Ano XIX, número 2, jul/dez 2014].

O AUTOR

ANTONIO NOLBERTO DE OLIVEIRA XAVIER - Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP; Mestre em Ciências da Comunicação [Semiótica] pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; Especialistas em Administração e Planejamento para Docentes pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/Canoas; Licenciado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; Professor de violão, certificado pela MUSISINOS/Novo Hamburgo; Professor Assistente B na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, lotado no Curso de Comunicação Social/Rádio e TV, do Departamento de Letras e Artes – DLA. [xavierfolk@hotmail.com].

Arte-educação, educomunicação e artemídia: diálogos na fronteira entre o digital e o sensorial

MARCIEL A. CONSANI

Introdução

Por ocasião do meu ingresso como pesquisador no PPGCOM[1], em 2004, pude reavaliar meus interesses acadêmicos por duas perspectivas. Na primeira, como detentor de uma bagagem intelectual e profissional alicerçada no campo da Arte, a qual incluía formação em Música, Educação Artística e Teatro, sem mencionar, ainda, os anos de atuação como professor de artes e músico profissional. Na segunda perspectiva, eu me situava como um artista/educador que, naquele momento, me distanciava do fazer e do pensar estritamente "artísticos" para mergulhar de cabeça na produção midiática e nas linguagens comunicacionais.

Considerando esta minha trajetória, creio que aquele momento importante de escolhas, ao final do Mestrado, coincidiu com meu encontro da Educomunicação, uma abordagem paradigmática diferente da práticas educativas que, até então, eu dominava, mas consistente o bastante para propiciar a reconstrução epistemológica que eu tanto buscava.

Àquela altura, um rumo possível — talvez, o mais "natural — fosse o de me debruçar sobre a vertente da chamada "Expressão Comunicativa através das Artes", proposta por Soares

1 Trata-se do Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação do Departamento de Comunicação da Escola de Comunicações e artes da Universidade de São Paulo (CCA-ECA/USP).

(2011) com base no trabalho da pesquisadora Angela Schaun[2]. Entretanto, meu interesse investigativo derivou por outra vertente para se desenvolver e o resultado, foi a conclusão, em 2008, da tese "Mediação Tecnológica na Educação: conceito e aplicações" (Consani, 2008).

Nos últimos dez anos, a promissora linha de pesquisa desbravada por Schaun, ao que tudo indica, não recebeu a devida atenção, em parte, pela dedicação dos educomunicadores e pesquisadores da educomunicação às outras instâncias especificamente midiáticas e comunicacionais enfocadas por este chamado campo emergente, como foi o meu caso.

Por outro lado, a emergência de uma abordagem pedagógica tão relevante quanto a Arte Educação, pode ter representado um "fator de inibição" para o surgimento de alternativas teórico-práticas que se propusessem a tratar da formação artística contextualizada no âmbito da Educação.

Assim, consideramos oportuno trazer para o debate esta relação entre Educomunicação, Arte e Mídia. Nosso breve artigo está dividido em duas seções, que tratam, respectivamente dos aspectos históricos e convergências (parte I) e das implicações epistemológicas envolvidas nesta aproximação (parte II). Ao final, serão relacionadas algumas considerações finais.

1. Arte-Educação e Educomunicação: duas trajetórias paralelas

Podemos dizer que, apesar de referenciadas em campos bastante distintos, Arte Educação e Educomunicação, não deixam de apresentar similaridades em seus percursos históricos. Vamos examiná-los sucintamente.

1.1. Breve resgate histórico acerca da Arte Educação e da Educomunicação

O movimento da Arte Educação, segundo relata BARBOSA (1989) surgiu como uma reação do "Movimento Escolinhas de Arte" (existente desde a década de 1940) às diretrizes governamentais do regime militar que, ecoando uma concepção pragmática oriunda dos E.U.A., tentava pautar o ensino de arte nas escolas por um viés utilitário.

Os princípios norteadores da Arte Educação, eram, em contrapartida, a expressão criativa dos indivíduos, desenvolvida *pari passu* com sua capacidade de leitura, crítica e histórica, da obra de arte.

2 Esta pesquisadora, falecida recentemente (30/01/2016), publicou duas obras: Educomunicação: reflexões e princípios (2002a); e Práticas Educomunicativas (2002b), ambas derivadas de sua pesquisa de doutorado "Educomunicação e as Práticas de Grupos Afrodescendentes de Salvador da Bahia e suas Articulações Comunicativas".

No que tange, propriamente ao fazer artístico, a Arte Educação aperfeiçoou bastante o que chamava, inicialmente, de "Metodologia Triangular". Esta pode ser descrita, sucintamente, como uma sucessão do processo ensino-aprendizagem dividida em três fases: (I) a Criação artística, (II) a Leitura da produção e (III) a Reflexão contextualizada sobre a mesma. Posteriormente, teóricos da Arte Educação rejeitariam o rótulo de "Metodologia" enfatizando- o como uma "proposta" ou "abordagem" (BARBOSA, 1995).

A educomunicação, embora tenha se evidenciado mais recentemente, também tem suas raízes nos anos 1970. Foi naquela época que o pensamento de dois ativistas — o comunicador argentino Mário Kaplún, e o educador brasileiro Paulo Freire — começou a ser disseminado, ainda no contexto de práticas alternativas a partir de instituições da sociedade civil, como sindicatos e outras organizações terceiro setor.

Segundo nos relata Soares (2011) o marco referencial deste processo foi a pesquisa "O Perfil do Educomunicador", na qual ocorreu o mapeamento preliminar de práticas que viriam a ser aglutinadas como vertentes educomunicativas de intervenção. Com base naquela recolha de dados, o grupo de pesquisadores do NCE definiu quatro vertentes principais a partir das quais os educomunicadores atuam, sendo: (1) educação *para* a e *pela* comunicação; (2) a gestão da comunicação nos espaços educativos, (3) a reflexão epistemológica sobre a prática educomunicativa e (4) a mediação tecnológica nos espaços educativos. Com o acréscimo de trabalhos posteriores, o leque de intervenções cresceu e abrange, hoje, sete modalidades[3] (SOARES, 2012, 47).

Estas duas trajetórias independentes surgiram, como resposta a um modelo social excludente que alijava a formação dos estudantes da vivência artística e do direito à Comunicação. Não chega a ser uma surpresa que ambas tenham se alimentado de inspirações comuns e prosperado como modelos de intervenção para empoderar os indivíduos em contextos educativos da esfera pública. É disso que trataremos na sequência.

1.2. O quadro atual

Um dos motivos que motivou a redação deste artigo foi a constatação de que um grande número de educomunicadores invoca a Arte-Educação não apenas como uma corrente inspiradora, mas como uma verdadeira teoria de base para sustentar ações que eles descrevem como "práticas educomunicativas". Paradoxalmente, os relatos iniciais de Barbosa (1995), quando tratavam do aspecto do que chamamos "midiático" (ainda sem esta

3 Com a adição das vertentes (5) "Expressão Comunicativa através das Artes", (6) "Pedagogia da Comunicação" (proposta pelo desmembramento entre *Media Education* e *Media Literacy*) e (7) "Produção midiática a serviço da Comunicação" (idem, 2012).

designação), buscavam ressaltar a importância de um olhar artístico que avaliasse criticamente aquelas produções veiculadas nos meios de massa, pela publicidade, indústria cultural etc.

O que explicaria, então esta afinidade despertada pela Arte-Educação junto aos educomunicadores? Seria apenas o preenchimento de uma eventual "lacuna didática" deixada pela Educomunicação ou uma verdadeira convergência evolutiva entre abordagens educativas que visam democratizar a sociedade por meio da educação?

Há pelo menos três ordens de convergências que, em princípio, aproximam a Educomunicação da Arte Educação: (1) a *práxis*[4] em permanente construção (2) as demandas sociais prioritárias que ambas buscam atender e (3) sua compatibilidade programática.

Embora partindo de uma constatação, ainda devedora de um mapeamento detalhado, de que são poucos os trabalhos acadêmicos específicos e relevantes sobre a relação Arte/Comunicação na educação, é fácil perceber que lidamos hoje com muitas e diferentes proposições que consideram os fatos artísticos enquanto construções midiáticas. Isto leva ao aspecto que mencionamos sobre a constante necessidade, na Arte-Educação e na Educomunicação de reconstruir a própria práxis.

Outro viés de aproximação entre as duas abordagens educativas em questão, pode ser identificado no conjunto das demandas sociais que motivaram suas proposições, cada uma, em seu contexto temporal. O empoderamento dos sujeitos/educandos, alcançado por meio de um letramento — estético, na Arte e semântico na Comunicação — sempre foi um objetivo comum, orientado para uma perspectiva de transformação social questionadora de uma ordem hegemônica que se pretende imutável: a supremacia cultural e política de grupos minoritários e elitistas.

Esta característica comum é o ponto de partida da aproximação programática entre Educomunicação e Arte Educação, a qual pode ser traduzida num projeto educativo democratizante orientado para o resgate dos valores humanistas e amparado por uma metodologia colaborativa e crítica.

Mais do que apontar a origem e a importância de um problema epistemológico, cabe indicar alguns elementos que permitam avançar a nossa discussão, o que faremos a seguir.

4 Esta expressão, ressemantizada com base nos escritos de Marx (Abbagnano, 2000), foi largamente utilizada por Paulo Freire, não por acaso, um autor de grande influência nas duas abordagens educacionais aqui analisadas. Nesse contexto, ela equivale ao conjunto de práticas que reflete a união pensamento-ação pela qual o educador orienta sua intervenção transformadora.

2. Expressão comunicativa através das artes: uma proposta investigativa

A consolidação ainda irrealizada de uma abordagem educomunicativa específica para a práxis artística precisa levar em conta a forte influência que a Arte Educação exerce nos meios acadêmicos e na formação de educadores, aspectos que refletem, inclusive, no âmbito das políticas públicas, um território no qual a Educomunicação vem buscando espaço há bastante tempo. Trataremos agora das perspectivas que podem nos orientar neste processo.

2.1. Construir um caminho ao caminhar

No aspecto geral, é forçoso constatarmos a necessidade de incrementar as pesquisas teóricas (ou de discussão epistemológica) e práticas (de aplicação) relacionando a educomunicação com as artes — isto tudo, com uma forte dose de sistematização alicerçada em uma consistente fundamentação teórica.

Esta demanda não pode ser tratada como secundária na agenda da Educomunicação, pois, além de recuperar o que podemos chamar de "uma vertente esquecida", trata-se de atender a um questionamento constante que parte dos educadores que atuam ou que se formam para atuar nas ações educativas que imbricam a Comunicação e as Arte. Este questionamento, obviamente, reflete um contexto de sociedade no qual os limites entre Arte, Comunicação e Mídia são delimitadas unicamente pelo viés do observador:

> Para muitos, a comunicação identifica-se exclusivamente com comunicação de massas, enquanto as artes se restringem ao universo das "belas artes". Se nos limitarmos a essas visões parciais tanto da comunicação quanto da arte, a pergunta sobre as possíveis convergências de ambas não faz sentido. (SANTAELLA, 2005, p. 6-7)

Como em todas as propostas de pesquisa, não podemos esperar que a investigação do problema leve, consequentemente, à sua resolução. Se assumirmos que (1) estamos diante de um panorama de inconsistência epistemológica da Educomunicação, também devemos assumir (2) que esta discussão tem que ser conduzida em conjunto com o pensamento dos arte- educadores e não à sua revelia.

A dimensão deste desafio, entretanto, foi ampliada substancialmente pelo surgimento de uma nova sensorialidade, a qual redesenhou as fronteiras entre a Arte e a Comunicação. Potencializada pela virtualização digital dos suportes e processos de criação e produção, a Arte Mídia se torna mais um elemento influente no âmbito de nossa discussão.

2.2. Arte Mídia: uma peça a mais no quebra-cabeças

É difícil, nos dias de hoje, dizer onde reside a fronteira entre Arte e Mídia, se é que ela existe. Em meados do século XX, parecia fácil definir o que era Arte – Cinema, por exemplo – diferenciando-a do que era comunicação – por exemplo, a Televisão – mas, ao que tudo indica, esta lógica caiu por terra nas últimas décadas.

Entretanto, ao contrário do que aponta o senso comum, o fator decisivo para desta mudança é menos o avanço da tecnologia (e o advento do digital) e mais o esgotamento das possibilidades oferecidas pelos meios e técnicas consagrados pela tradição artística:

> De fato, nos anos 1980, centenas de artistas apropriavam-se de imagens que vinham indiferenciadamente da história das artes ou das mídias. As barreiras entre as artes e as mídias perderam seus contornos, tornaram-se permeáveis. Fazendo uso de tecnologias audiovisuais para a produção, de meios industriais para a gravação e de sistemas de distribuição comerciais para a disseminação de suas obras (...). (Santaella, 2005, 49).

Em muitos casos, os artistas anteciparam novos formatos expressivos como a *performance* nas cênicas e a *instalação* – nas plásticas, que colocaram em xeque o contexto temporal e espacial do fato artístico mas, principalmente, transformaram irreversivelmente a relação do artista e de sua obra com o público. Este último, cada vez mais sedento de interação, dificilmente poderia ser definido como um "apreciador" ou um "espectador".

As questões que se colocam, nos dias de hoje, e que afetam os pressupostos da Educomunicação e os da Arte Educação são substancialmente diferentes daquelas que, há duas ou três décadas motivaram a consolidação "programática" das duas abordagens. Podemos apresentá-las em um enunciado ainda provisório:

- Qual projeto de sociedade justifica a educação que construímos hoje?
- Como educar no contexto de uma cultura pós-moderna que apregoa valores de integração global mas segue aprofundando toda a sorte de desigualdades?
- Que papel o *continuum* Mídia-Comunicação-Arte — caso o tomemos como uma hipótese de trabalho — pode desempenhar diante de uma nova sensorialidade envolvida na construção e na expressão dos discursos contemporâneos.

Ainda não temos as respostas para tais indagações, mas, o simples fato de propormos a retomada desta discussão já abre novas possibilidades para a Educomunicação.

Conclusão

Há pelo menos duas "desambiguações" necessárias que se devem fazer à nomenclatura "Expressão Comunicativa através das Artes". A primeira, seria o uso a dualidade inerente ao termo "expressão", que tanto pode significar a exteriorização de um estado de emotivo, quanto à manifestação de uma intencionalidade comunicativa. No primeiro se manifesta um conteúdo afetivo por uma necessidade individual subjetiva e, no segundo, a ênfase recai no aspecto mais prático e objetivo de uma mensagem que se quer transmitir com clareza. A outra desambiguação se refere ao fato desta expressão se ar "através" das Artes, o que reduz, em grande medida, o fazer artístico, retirando-o de sua dimensão de fato social complexo e atribuindo-lhe, implicitamente, o papel funcional de uma linguagem ou canal de comunicação.

É claro que essas interpretações redutoras são fruto do desenvolvimento incipiente de uma reflexão ontológica e epistemológica daquela vertente, constatação que apenas reforça a necessidade de retomarmos esta linha de trabalho. Essa reflexão, no entanto, tem que ser apoiada numa visão ampla do que seja a Arte, sem confundi-la com seus resultados, isto é, as produções artísticas de qualquer natureza. Em outras palavras, entendemos que a educomunicação deve buscar a dimensão sensorial do fenômeno artístico, que nele existe, independente do meio de expressão (plástico, cênico, etc.) e do escopo social mais coletivo ou mais individual de seu alcance.

Tais questões dependem de um entendimento mais completo e abrangente o que seja a Arte e da atualidade de seus questionamentos os que dizem respeito a ela mesma e aqueles que ela dirige ao contexto cultural no qual se constrói e é praticada. Ou seja, não basta que os educomunicadores utilizem recursos e estratégias metódicas comuns aos arte-educadores: eles devem transcender o aspecto puramente didático para alcançar a dimensão pedagógica da vivência artística.

Podemos estabelecer um paralelo com o trabalho que os educomunicadores já fazem quando lançam mão dos modelos de produção cultural derivados do jornal, do rádio e da televisão: o que eles buscam, não é fortalecer o modelo do mercado da Comunicação hegemônico na sociedade, mas, ao contrário, evidenciar, questionar e, ao fim, desconstruir esta dinâmica de relações.

Por fim, o diferencial educomunicativo se traduz na possibilidade de transformar tais vivências em instâncias que promovam a melhoria das relações humanas na educação, entendida como um processo de desenvolvimento que equilibre as demandas individuais

e sociais. Com certeza, para alcançar este objetivo a Educomunicação deve se aproximar ainda mais da Arte.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In **revista Estudos avançados**, 3.7 (1989): p. 170-182.

_____. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In **revista Comunicação e Educação**, nº 2, São Paulo, ECA-USP, 1995: p. 59-64.

CONSANI, Marciel A. **Mediação tecnológica na Educação**: conceito e aplicações. Tese de doutoramento apresentada ao PPPGCOM da ECA-USP em 2008.

PINHEIRO, Rose M. **A Educomunicação nos Centros de Pesquisa do país**: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA-USP na construção do campo. Tese de doutoramento apresentada ao PPPGCOM da ECA-USP em 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo, Ed. Paulus, 2005.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro. Mauad, 2002a.
(_). Práticas Educomunicativas: Grupos Afro-descendentes, Salvador – Bahia. Rio de Janeiro. Mauad, 2002b.

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

O AUTOR

MARCIEL A. CONSANI - Professor Doutor do CCA-ECA/USP, atuando no curso de Licenciatura em Educomunicação daquele departamento, bem como na pós-graduação.

As inter-relações entre a Educomunicação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais

MAURICIO DA SILVA
MARIA CHRISTINA DE SOUZA LIMA RIZZI

Para desenhar algumas relações entre a Educomunicação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais é necessário entender e preservar os níveis nos quais estes paradigmas se encontram em seus sistemas epistemológicos.

Primeiramente devemos apontar que estamos abordando inter-relações de três áreas do conhecimento – a Arte, a Educação e a Comunicação –, que para serem tratadas sem reducionismo devem ser observadas a partir da concepção de *macroconceito* de Edgar Morin, pois possuem um sistema [unidade complexa], interação [conjunto de relações, ações e retroações] e organização [caráter constitutivo das interações, a forma].

O termo macroconceito se refere à noção de complexidade, indicando que algumas concepções conceituais se tornam tão ricas, elaboradas e profundas que não possuem sentido completo sem serem pensadas por uma "constelação e solidariedade de outros conceitos" (MORIN, 2005, p. 72). Por esta característica o macroconceito não pode ser olhado "por suas fronteiras, mas a partir de seus núcleos", pois "[...] as fronteiras são sempre fluídas, são sempre interferentes" (MORIN, 2005, p. 72).

Como macroconceitos, as áreas de conhecimento Arte, Educação e Comunicação interagem umas com as outras produzindo diversos tipos de relações. Estas relações podem ser multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

As relações multi e pluridisciplinares mantêm as separações bastante definidas entre as áreas, pois apresentam fronteiras bem delimitadas. Estas relações podem ser representadas pelo seguinte diagrama:

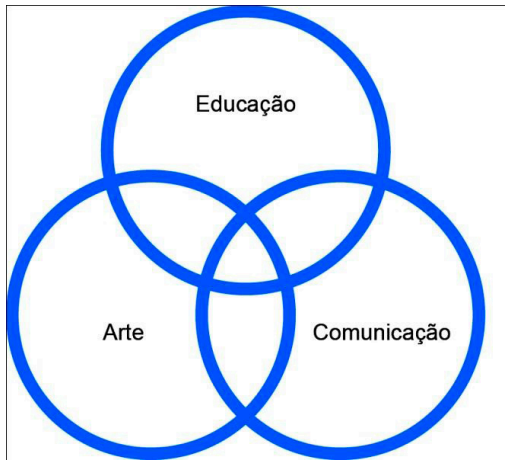


Diagrama 1 *- Educação, Arte, Comunicação - Conjuntos*

As relações interdisciplinares só acontecem a partir das trocas entre as áreas, sendo um pouco mais difícil distinguir em sua prática qual é uma ou outra, mesmo que as áreas continuem existindo e possuindo fronteiras. O modelo que pode representar essas relações é o nó borromeano, pois apresenta as áreas formadas nas inter-relações e mostra que na retirada uma das áreas todas as suas inter-relações deixam de existir.

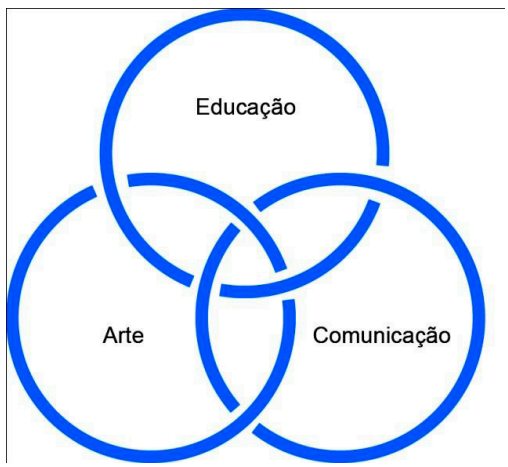


Diagrama 2 *- Educação, Arte, Comunicação - Nó Borromeano*

A perspectiva transdisciplinar, que dá plena vazão às potencialidades do macroconceito, não delimita e não cria fronteiras, inter-relacionando as áreas a ponto de não ser possível discernir uma das outras.

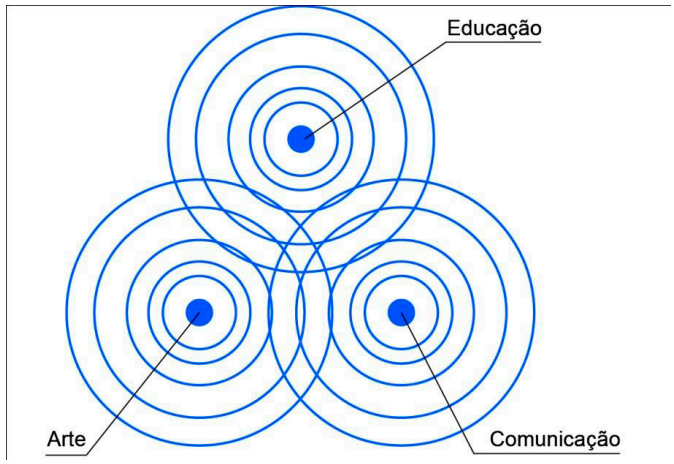


Diagrama 3 *- Educação, Arte, Comunicação - Órbitas*

A representação em órbitas, se pensada de maneira tridimensional, considerando que as linhas/órbitas são permeáveis e influenciam umas às outras, apresenta as relações criadas entre Arte/Educação, Comunicação/Educação e Arte/Comunicação como *trans-áreas* que não permitem ter seus componentes identificados, pois não é observável claramente o que é Educação, o que é Arte e o que é Comunicação.

No modelo apresentado aqui, o macroconceito, tão logo se consiga definir a organização que dá sua forma, reverbera e se mistura com os outros macroconceitos, sendo que o seu próprio núcleo não é maciço porque é formado por um conjunto de ideias e procedimentos que se interligam e interagem.

As áreas/macroconceitos e trans-áreas de conhecimento podem ser olhadas a partir de vários ângulos ou pontos de vista. Colocando o foco nos processos educativos, as trans-áreas Arte/Educação e Comunicação/Educação podem ser observadas, explicadas e postas em prática por diferentes perspectivas, ou paradigmas, que se referem diretamente ao seu contexto sócio-político-econômico-cultural.

Considerando o contexto latino-americano temos a perspectiva da Educomunicação, relacionada à trans-área da Comunicação/Educação, e a perspectiva da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, relacionada à trans-área da Arte/Educação. Embora não sejam únicas em suas áreas e trans-áreas, essas perspectivas comungam de bases teóricas, que apontam para olhares, problemas e objetivos também em comum.

A Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais foi sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980 e tem como bases os conceitos das *Escuelas al Aire Libre* (México), *Critical Studies* (Inglaterra) e *D.B.A.E. – Disciplined Based Art Education* (Estados Unidos). Estes movimentos/conceitos colaboraram para a elaboração de uma proposta

que entende que, para haver construção de conhecimento em Arte, são necessárias ações que inter-relacionem produção artística, leitura crítica e contexto histórico-sócio-cultural.

A Educomunicação, sistematizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), tendo à frente a figura de Ismar Soares, traz referências de propostas europeias e estadunidenses de leitura crítica e alfabetização para os meios de Comunicação. Estas propostas colocam como importante o estudo do fenômeno midiático na sociedade, atrelado a ações educativas de direitos de expressão, leitura e uso dos meios de comunicação.

Mas o que torna possível a inter-relação da Educomunicação com a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais é o contexto latino-americano, com as influências e reflexões teórico-práticas que se baseiam neste contexto. Entre estes estão a influência da Escola Nova, que propõe uma relação horizontalizada entre os envolvidos no processo educativo, a influência das perspectivas pedagógicas críticas, principalmente nas propostas de Paulo Freire, e as influências de pensadores e pesquisadores latino-americanos. Estas referências e influências levaram a Educomunicação e a Abordagem Triangular a terem características que as diferem de outros paradigmas em suas trans-áreas.

A Abordagem Triangular foca sua práxis em três ações básicas – *Ler, Fazer e Contextualizar* –, sem dividir o processo em atividades isoladas e pontuais. Assim o Ler Arte, o Fazer Arte e o Contextualizar Arte acontecem juntos, de forma amalgamada, intercalando-se e alternando-se. As perspectivas estadunidenses e europeias têm a tendência de dividir o processo de crítica, de produção e de estudos sobre a História da Arte em disciplinas próprias. O Ler-Fazer-Contextualizar transforma o processo arte/educativo em transdisciplinar. É uma forma de estruturar epistemologicamente e orientar a práxis arteducativa, sem definir uma metodologia, pois esta deve ser desenvolvida pelo educador/mediador (BARBOSA, 2010).

A Educomunicação considera importante a leitura crítica e a produção midiática por todos, colocando o foco nos processos comunicativos e na gestão da comunicação em espaços e projetos educativos, com o objetivo de desenvolver *Ecossistemas Comunicativos*, ou seja, a criação de relações de comunicação entre pessoas e suas comunidades, observando os elementos orgânicos, inorgânicos e técnicos que compõem essas relações de comunicação (SALVATIERRA, 2007), a fim promover o diálogo e ação que conserve, troque, reveja e/ou valorize as representações e valores considerados essenciais para a comunidade. O Ecossistema Comunicativo é por definição um sistema “dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e da ação comunicativa integrada” (SOARES, 2011, p.44).

Assim, o que pode ser observado nas inter-relações dos paradigmas da Educomunicação e da Abordagem Triangular do Ensino das Artes de Culturas Visuais é que, embora um esteja voltado à questão dos modos de aprender, conhecer, fazer e refletir sobre Arte, enquanto o outro está voltado à questão dos modos de aprender, conhecer, fazer e refletir sobre Comunicação, ambos dão importância ao diálogo horizontalizado entre os envolvidos no processo de construção de conhecimento, respeitando a pesquisa individual e também a formação de redes e pesquisas em grupo, mantendo a referência da Educação diretamente imbricada em seu contexto, tanto nos âmbitos formais quanto nos não-formais da Educação. Esses paradigmas entendem também que os conteúdos trabalhados são importantes para que as atividades do processo educativo não se configurem como um fim em si mesmas.

A Abordagem Triangular e a Educomunicação têm em seus fundamentos o olhar crítico, mas não se situam apenas na crítica, principalmente na de caráter pessimista ou moralista, pois a usam como reflexão para planejamento propositivo e ativo. E para tanto, essas perspectivas seguem as ideias de Paulo Freire, no que se refere ao seu olhar político, reflexivo, crítico e dialógico para o processo educativo.

A questão do diálogo é fundamental para a Educomunicação e para a Abordagem Triangular, pois o diálogo requer afetar e ser afetado, assim como construir afetos. O diálogo não é inteiro se as pessoas não estão abertas a saírem transformadas. O diálogo deve ser não só uma conexão direta e sincera, como também uma experiência de estar, de olhar e de trocar.

Dessa forma, a Abordagem Triangular e a Educomunicação apresentam em suas práxis ações que valorizam a experiência, a multiplicidade de olhares e formas de expressão, buscando que a própria pessoa, em seu processo formativo produza intervenções sociais, pois o seu aprendizado está diretamente relacionado à sua ação e interação dialógica com seu grupo, sua comunidade e sua sociedade.

A Educomunicação e a Abordagem Triangular têm em seu escopo o compromisso social, o objetivo de proporcionar [no sentido de mediar a criação espaços, momentos e condições férteis] o protagonismo das pessoas em relação ao seu processo de aprendizado e em relação à leitura e à intervenção em seu contexto. Como práxis elas não são apenas uma teoria ou conceito, mas uma postura, um modo de ser e estar no processo educativo e na sociedade.

Nas inter-relações surgem alguns processos de diálogo entre paradigmas da Abordagem Triangular e da Educomunicação para que uma possa colaborar com a outra em seu aprofundamento epistemológico. Neste sentido podemos destacar aqui que a princípio a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais tem a oferecer para a Educomunicação

a organização epistemológica a partir do Ler/Fazer/Contextualizar. Já a Educomunicação tem a oferecer para a Abordagem Triangular o conceito de Ecossistemas Comunicativos.

Ao analisarmos projetos educomunicativos, coerentes com a profundidade de seu paradigma, podemos encontrar em suas propostas o processo de Ler-Fazer-Contextualizar, bem como em projetos arte/educativos a preocupação com o desenvolvimento de Ecossistemas Comunicativos. A importância de se destacar aqui o diálogo entre esses paradigmas se fundamenta em que estas ações e preocupações não estão explicitadas, fazendo-se assim necessária uma observação mais aprofundada da *práxis educomunicativa* organizada via uma abordagem triangular da Educomunicação, como também a observação da *práxis arteducativa* (AZEVEDO, 2016) se atentando aos processos de construção de Ecossistemas Comunicativos em projetos fundamentados pela Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino da Artes como Teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Jaboatão dos Guararapes: SESC, 2016.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

SALVATIERRA, Eliany. **Ecossistema Cognitivo e Comunicativo**. 2007. Disponível em http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/201.pdf. Acesso em 14.mai.2017

SILVA, Mauricio da. **A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

O papel da Educomunicação e da Arte-Educação na ilha do Massangano em Petrolina (PE): pertencimento e cidadania

EMANUEL DE ANDRADE FREIRE

INTRODUÇÃO

A Ilha do Massangano, localizada no município de Petrolina-PE, ainda preserva tradições culturais conhecidas no Nordeste, como a Roda de São Gonçalo, a Festa de Santo Antônio, Penitentes e a Festa de Reis, mas a celebração mais festejada é o Samba de Véio, (na forma de falar da maioria dos ilhéus), espécie de "cartão de visita do lugar" e que, de acordo com os moradores, existe há mais de um século e é preservada de geração a geração.

A importância do Samba de "Veio" pode ser medida pelo calendário cultural oficial de Petrolina, no qual o folguedo se destaca como uma das maiores manifestações culturais e identitárias do município pernambucano e um referencial cultural no sertão do estado. Entre os ilhéus da comunidade da Ilha do Massangano, a ideia de resignificação, apóia-se no saber da tradição oral para consubstanciar relações comuns e reafirmar o legado no lócus, seja nos aspectos laborais, ambientais, sacros, éticos e de caráter histórico. A educação é baseada neste "pacto sagrado" do dever em transmitir valores culturais, herdados dos ancestrais, pois compreendem que a singularidade é benéfica para a preservação da unidade comunitária e do patrimônio identitário de um povo, sem perder o horizonte da identidade cultural coletiva.

Segundo Stuart Hall(1999), uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados a nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e ou nacionais. Para ele, a nação é além de uma entidade política – o Estado –, ela é um "sistema de representação cultural" (grifos do autor). Noutros termos, a nação é composta de representações e símbolos que fundamentam a constituição de uma dada identidade nacional. As culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos "identificar" (grifo do autor) e constroem, assim, suas identidades. Esses sentidos estão contidos em histórias, memórias e imagens que servem de referências, de nexos para a constituição de uma identidade da nação.

O aprendizado cultural na Ilha do Massangano não ocorre especificamente ou apenas na escola formal e regular com suas regras estabelecidas e sistemáticas, o saber é compartilhado também em ágoras comunitárias, nas quais os indivíduos em espaços abertos, aprendem a aguçar os sentidos para receber as mensagens essenciais que na tradição oral não são descartáveis, mas carregadas de sentido e emoção. Neste estudo, procuramos investigar como a equipe de educomunicadores do projeto Pertencer – Eu vim da Ilha priorizou a Ilha do Massangano, , como objeto de debate e diálogo com a comunidade escolar, tendo como foco, identidade cultural e vivências locais, adotando os conceitos e aplicação da educomunicação, permitindo a busca do diálogo entre a educação e a comunicação.

O campo da Educomunicação, segundo SOARES, 2002, p. 264) é compreendido, portanto, como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas o relacionamento de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa).

As complexidades da ilha não se limitam a ocupação de um território e a consequente e tradicional exploração dos seus recursos naturais, mas em aspectos particulares e bem peculiares de unidade e identidade culturais, preservação de costumes, de afinidade com a natureza e de utilização da cultura, como instrumento potencial de reivindicação social. Entre os ilhéus da comunidade da Ilha do Massangano, a ideia de ressignificação, apoia-se no saber da tradição oral para consubstanciar relações comuns e reafirmar o legado no *lócus*, seja nos aspectos laborais, ambientais, sacros, éticos e de caráter histórico.

O aprendizado cultural na Ilha do Massangano não ocorre especificamente ou apenas na escola formal e regular com suas regras estabelecidas e sistemáticas, o saber é compartilhado também em "ágoras" comunitárias, nas quais os indivíduos em espaços abertos, aprendem a aguçar os sentidos para receber as mensagens "essenciais" que na tradição oral não são "descartáveis", mas carregadas de sentido e emoção.

As ações multidisciplinares do projeto Pertencer – Eu vim da Ilha, apostou na multiplicação e democratização desses esses conhecimentos, através de uma proposta dialógica que envolva discentes, docentes e comunidade, reafirmando o sentimento de pertença e de preservação do legado sociocultural da Ilha do Massangano.

Neste contexto, os atores envolvidos nos dois campos, buscaram instigar na comunidade escolar da Ilha do Massangano o diálogo, o debate, reflexão e ações sobre o conceito e o significado da identidade no cotidiano do lugar, a partir do sentimento de pertença, utilizando os recursos de palestra, oficina, sessão de cinema e mostra lítero-musical que, retratem os valores e as manifestações culturais locais.

Em suas estratégias, o projeto pontuou as práticas educativas, considerando que são toda ação educativa compreendendo atividades, processos metodológicos, projetos, produtos de comunicação desenvolvidos no espaço inter-relação comunicação e educação, com o objetivo de criar ecossistemas comunicacionais. Nesse caso, buscou estimular vivências e experiências culturais dos ilhéus, que, impactam na forma de viver da população, bem como a influência que exercem sob os pontos de vista da diversidade e da cidadania, além de identificar os novos saberes socioculturais, apreendidos pelos alunos da ilha, considerando as tradições locais, as transformações tecnológicas, especialmente no que concerne aos fenômenos comunicacionais.

Por outro lado, o projeto que investe na proposta de uma educação plural, além dos livros e da alfabetização de suas crianças, compreende a proposta da mesma forma que defende Freire (1983), ao considerar que "a educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas o encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

No âmbito das vivências pedagógicas, foram feitas leitura compartilhada de causos - como priorizar o que olhar/compartilhar no texto durante as leituras, no coletivo ou duplas, sendo que os estudantes puderam ter os textos em mãos (refletir sobre os aspectos discursivos/linguagem, os termos, palavras, características que aparecem nos textos, dentre outros aspectos). Foi proposto reflexão dos aspectos discursivos da área de história e produção oral com destino escrito, sempre incentivando os estudantes para a construção

coletiva, em que todos devem e podem colaborar a fim de tornar a história compreensível às comunidades, os fatos evidentes, reflexivos, tramas, suspenses, curiosidades, músicas; Resgate das *"Memórias"* - Comunicação oral – roda de conversas com os estudantes e professores - Momentos em duplas e/ou pequenos grupos para as trocas das memórias (fatos interessantes da vida, situações do seu percurso pessoal, profissional, saudades, lembranças, recordações individuais e coletivas).

Organizar sequências didáticas a fim de trabalhar gêneros do domínio discursivo jornalístico, observando procedimentos para redigi-los (ver/explorar/analisar/ler revistas, jornais, painéis, álbuns de fotos). Estes conhecimentos serão úteis para identificar/ produzir os textos do jornal informativo (produção do estudante). O professor deverá organizar-se para intervir nos projetos interdisciplinares e propor encaminhamentos, promover reflexões no decorrer do processo de revisão e dar prioridade aos aspectos a serem revistos por etapas.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao mapear os caminhos utilizados no contexto da educomunicação através do referido projeto, percebeu-se que o projeto foi desenvolvido de forma satisfatória, contando com a participação e o entusiasmo de todos os membros da equipe, da comunidade, dos gestores da Escola Municipal Santo Antônio. Quanto aos alunos, os resultados foram apontados satisfatório diante o motivo de desenvolvimento de atitude de interesse pela aprendizagem e de melhoria da sua autoestima. Acreditamos ainda que o jornal, como suporte de produções textual, bem como a participação no Laboratório e da Sala de Informática no IF- Sertão, favoreceu os alunos no que diz respeito ao seu uso em atividades pedagógicas e extracurriculares.

Conforme relatório final, o desempenho e satisfação dos professores e alunos nas oficinas vivenciadas, durante execução do projeto, foram ressaltados nos textos de cada discente, que reforçaram a importância do "pertencer" para o processo de aprendizagem de novas habilidades. Ainda propõe à escola reavaliar a prática educativa de seus profissionais e buscar inovações que concilie o pedagógico e a tecnologia, repensando em estratégias que dialogue com a formação do estudante e a dinâmica social contemporânea.

Nesta perspectiva, o Projeto Pertencer, imbuído de uma intencionalidade sociocultural, demarcou seu terreno de ação, deixando um legado para a comunidade, possibilitando o repensar sobre as territorialidades ribeirinhas, e trazendo significativas contribuições para o contexto escolar e formação crítica e cidadã de seus jovens.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, p.211 2005.

BARBERO, Jesús-Martin. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 255, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 52-57, 1996.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, p.11-14, 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In **Comunicação & Educação**, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set/dez. 2000.

Experiências em Arte-Educação: Uma metodologia de ensino-aprendizagem emancipadora construída a partir das artes audiovisuais

BRUNO VIEIRA LOTTELLI

Introdução

A formação de cidadãos emancipados passa, hoje, por um desafio fundamental: superar a tendência reificadora da sociedade em que vivemos. Experiências em arte-educação podem ser uma ferramenta útil nesta tarefa. Tendo isso em vista, iremos abordar, neste *paper*, uma pesquisa iniciada no segundo semestre de 2014 para construir uma metodologia de ensino-aprendizagem emancipadora a partir das artes audiovisuais. Será nosso objetivo articular suas incipientes referências teóricas, como também realizar um relato crítico das primeiras experiências aplicadas em campo. Ao final, traçaremos um breve balanço apontando as potencialidades observadas na práxis deste percurso.

Provisoriamente intitulada "Audiovisual do Oprimido", esta metodologia tem, originalmente, dois pilares teóricos: primeiro, uma leitura crítica de clivagem frankfurtiana da função das artes no mundo contemporâneo, baseada em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno e, segundo, as práxis pedagógicas libertárias criadas por Paulo Freire - como o título provisório não procura disfarçar. Em seu percurso, esta pesquisa recebeu uma contribuição valiosa ao entrar em contato com a metodologia "Inventar com a Diferença", desenvolvida pela Universidade Federal Fluminense em parceria com o Governo Federal, para oferecer formação e acompanhamento a educadores e educadoras de escolas públicas de todo o

país para trabalhos com vídeo em torno da temática dos Direitos Humanos. Essa metodologia nos forneceu um modelo comparativo, permitindo-nos rever conceitos e processos, inclusive nos propiciando conhecer pesquisadores e pesquisadoras brasileiras da área de arte-educação audiovisual, cujas experiências práticas e teóricas foram incorporadas na medida do possível.

As experiências aplicadas do "Audiovisual do Oprimido" ocorreram em etapas semestrais e em contextos distintos, o que possibilitou agregar uma avaliação qualitativa e quantitativa à pesquisa em construção. Para os fins deste paper, abordaremos as primeiras duas aplicações: no segundo semestre de 2014, coordenei oficinas com estudantes de quatro escolas estaduais de ensino médio, da região de Sorocaba e, no primeiro semestre de 2015, reeditei essas oficinas na forma de um (per)curso livre, sem restrições de participação, tendo como sede o Coletivo Cê, localizado em Votorantim/SP. É preciso dizer que suas realizações foram possíveis graças a apoios distintos: no primeiro caso, um projeto de extensão universitária da UFSCar-Sorocaba ligado à graduação em Pedagogia e, no segundo caso, um fomento direto da Secretaria de Cultura, Turismo e Lazer, de Votorantim, para o coletivo artístico local.

Em uma próxima oportunidade, será necessário relatar as experiências realizadas no segundo semestre de 2015. A saber: um documentário sobre os movimentos sociais de juventude, em Sorocaba, que incluiu a formação teórica e prática de um elenco de, aproximadamente, 20 adolescentes nas áreas de produção e atuação cinematográfica; e o desdobramento das oficinas votorantinenses em um núcleo de pesquisa e criação audiovisual focado na investigação sobre o cinema expandido, tendo realizado intervenções e instalações para grandes audiências.

Referencial Teórico

Em sua *Teoria Estética*, Theodor W. Adorno afirma, logo na primeira página do primeiro capítulo, que, em nossa sociedade, tudo o que diz respeito à arte deixou de ser evidente, até mesmo o seu direito à existência (ADORNO, 2008). Com o avanço do capitalismo, todos os aspectos da vida humana passaram a ser espetacularizados, ou seja, transformados em produtos midiáticos a serem distribuídos e consumidos em massa. Os sujeitos desta sociedade foram reduzidos à condição de objetos, perdendo a evidência do seu direito de existir, tal qual as artes. Essa relação entre humanidade, arte e reificação foi pensada e discutida por Walter Benjamin em seu célebre ensaio "A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica".

> A humanidade que, outrora, com Homero, era um objeto de contemplação para os deuses no Olimpo, é agora objeto de autocontemplação. A sua autoalienação atingiu um grau tal que lhe permite assistir à sua própria destruição, como a um prazer estético de primeiro plano. É isto o que se passa com a estética da política, praticada pelo fascismo. (BENJAMIN, 1994)

Ao perderem a evidência do seu direito à existência, à humanidade e à arte, perderam-se uma da outra, deixando de se afetar reciprocamente. A experiência estética, segundo Adorno, ocorre na relação entre o sujeito e a obra de arte, misturando feitiço e espanto, sendo contraponto da sociedade totalmente administrada. Nesta perda de conexão entre a humanidade e a arte, reside, segundo esta clivagem de leitura crítica que adotamos, o princípio da espetacularização da vida e a tendência reificadora contra a qual esta metodologia emancipadora, ainda em construção, pretende se opor e superar.

No campo das teorias da educação, Paulo Freire é destacado internacionalmente por ter dado origem à uma metodologia crítica de ensino-aprendizagem que define a humanidade por sua vocação para a liberdade, em contraponto à reificação descrita acima. Freire ressignificou o processo educativo a partir de uma visão dialógica, voltada para a permanente libertação de todos sujeitos envolvidos no processo, sejam educadores e educadoras ou educandos e educandas. Depreende-se, a partir do pensamento freireano, que os sujeitos estão em permanente construção, transformando-se mutuamente através dos diálogo estabelecidos, atendendo, assim, à sua vocação ontológica de “ser mais”, de transbordar as predefinições sobre sua existência.

> “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2005)

Freire criticou duramente os modelos de educação cujos projetos acabam impedindo este transbordar. Também descritos pelo autor como educação bancária, esses modelos de ensino-aprendizagem são estruturantes na formação dos sujeitos reificados na sociedade capitalista, portanto, em conjunto, desconectados da experiência estética e da formação dialógica.

No campo da arte-educação audiovisual, Cezar Migliorin tem realizado pesquisas baseadas na crença de que a relação entre o cinema, a escola e as crianças tem potencial transformador e emancipatório. Ele parte da hipótese de que as exigências formais do cinema - como a decisão a respeito da duração e do enquadramento de um plano -, requerem uma toma-

da de posição do cineasta frente ao mundo e que, uma vez transformadas em ferramentas pedagógicas, essas exigências permitiriam aos educandos e educandas se perceberem enquanto sujeitos e refletirem a respeito de sua posição frente ao mundo.

> É nas práticas do cinema com o seu entorno, com a alteridade e com as diferenças, que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É no processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir o que nunca antes havíamos parado para escutar. (MIGLIORIN, 2014)

Portanto, com base nesse recorte teórico, que consideramos, desde já, incipiente, que estabelecemos os parâmetros para a pesquisa que estamos desenvolvendo em espaços formais e não formais de educação, partindo de experiências com artes audiovisuais.

Experiências aplicadas

O projeto de extensão "Olhares EM Diálogo" foi realizado pela UFScar-Sorocaba sob a coordenação geral da professora Dra. Maria Carla Corrochano. O principal objetivo foi atuar em direção à melhoria da qualidade do Ensino Médio a partir do reconhecimento das diversas identidades presentes no ambiente escolar, e promover o diálogo entre os desejos e olhares encontrados. Trabalhamos, simultaneamente, com jovens educandos e educandas de escolas públicas, entre 15 e 17 anos, de três municípios diferentes: Sorocaba, Votorantim e Pilar do Sul. Durante o segundo semestre letivo de 2014, estive nas escolas, semanalmente, acompanhado por uma pessoa bolsista da graduação em Pedagogia, da UFSCar-Sorocaba, a fim de realizar encontros de formação. O objetivo era desenvolver três competências: a leitura crítica da produção audiovisual contemporânea, as habilidades necessárias para o trabalho coletivo e expressão das subjetividades. Nossa metodologia inicial foi norteada por três eixos de ação: introdução aos conceitos básicos da arte cinematográfica, produção de vídeos e debate sobre os temas pertinentes ao dia-a-dia desses jovens. Nos primeiros encontros, a estratégia principal foi realizar cine-debates, exibindo obras audiovisuais e, em seguida, lançando perguntas geradoras sobre os temas abordados, formas estéticas empregadas e modos de produção utilizados. Nesse período, foram exibidos cerca de 20 curtas-metragens em cada turma, além de trechos de trabalhos de outras durações. Na sequência, realizamos a produção de vídeos com base em propostas organizadas por Cezar Migliorin no material de apoio à metodologia "Inventar com diferença", como: o Minuto Lumière, que utiliza um único plano, sem movimento de câmera, mimetizando os precursores do cinema, e o Filme Hai-Kai, que leva os participantes a realizarem um vídeo-poema

com três planos. Na última etapa, organizamos rodas de conversas sobre temas sugeridos pelos adolescentes, como preconceito, sexualidade, política e trabalho, buscando relacioná-los com a vida escolar e as questões inerentes à juventude. Como conclusão, propusemos a realização de uma vídeo-carta, na qual cada participante poderia expressar sua opinião e sentimentos em relação à discussão gerada pelas rodas de conversas, dirigindo uma mensagem audiovisual a um correspondente imaginário.

No primeiro semestre de 2015, reeditei essa oficina mantendo, a princípio, o objetivo e os eixos norteadores de ação. No entanto, o ambiente de realização, bem como a natureza do público participante afetou diretamente o decorrer das atividades. Com apoio da Secretaria de Cultura de Votorantim, realizamos esta oficina na sede do Coletivo Cê, estabelecido desde 2010 na região, cuja notória excelência atraiu participantes com vínculos anteriores às artes, comunicação e filosofia, com faixa etária entre 20 e 40 anos. O alargamento do campo de trabalho, passando do cinema para todas as artes audiovisuais, foi o primeiro efeito sentido pela mudança de público. Além disso, este grupo se distinguia também por estar mais avançado na organização de discurso e ideia de produção, embora tenha demonstrado maior distanciamento em relação à tecnologia e à técnica audiovisual. Outra diferença fundamental foi a ressignificação da ideia de "curso" para uma proposta de "percurso", no qual os participantes estariam livres para ingressar ou abandonar em qualquer parte do caminho, abrindo mão, assim, de uma presunção teleológica e, portanto, não dialógica desta formação. Na prática, isso começou a se estabelecer com a inversão da ordem lógica das ações, de forma que, ao invés de propor o material audiovisual a ser exibido, no início de cada encontro, eu perguntava aos presentes: "o que você espera deste percurso audiovisual?". Vale ressaltar que, apesar de dispor de um bom acervo de materiais, essa estratégia não seria possível sem o acesso à internet de qualidade, uma vez que as respostas à pergunta ora nos levava a assistir curtas-metragens franceses, ora videoclipes estadunidenses. E, a cada uma das desistências ou novos ingressos, o quadro de expectativas do grupo alterava sua configuração e novos caminhos eram tomados. É interessante notar que algumas propostas do "Inventar com a diferença" foram utilizadas neste processo e outras não. Em especial, a atividade de conclusão mudou de uma vídeo-carta para um curta-metragem ficcional, baseado na adaptação de contos literários, demonstrando a verve intelectualizada da segunda turma. Após o encerramento oficial das atividades do semestre, esse grupo ainda produziu uma instalação audiovisual utilizando vídeos realizados individualmente durante o percurso, desta vez posicionados em sequência e em *looping*, exibidos por um celular instalado dentro de uma casa de passarinhos.

Considerações finais

A fim de realizar um balanço das experiências aplicadas, precisamos retornar aos referenciais teóricos e aos fundamentos introdutórios desta pesquisa. Cabe, portanto, analisar as atividades realizadas sob a ótica da disputa entre reificação e emancipação. Em ambas as aplicações, orientamo-nos pelo esforço em direção à emancipação dos educadores, educadoras, educandos e educandas e, também, pela crença de que as artes audiovisuais, ao pressupor a necessidade permanente de fazer recortes sobre a realidade e relacionar o mundo da representação com o mundo concreto, estimulam as pessoas envolvidas por seu processo criativo a revisar seus posicionamentos éticos, estéticos e políticos e, ainda, organizar e projetar desejos de transformação da sociedade através da forma artística. Em outras palavras, estivemos focados em possibilitar uma experiência dialógica bastante ampliada, envolvendo sujeitos diversos e a produção audiovisual, como forma de provocar o distanciamento necessário para que os educandos e educandas pudessem enxergar melhor sua posição dentro da sociedade do espetáculo e, assim, superar a perda do seu direito à humanidade e à liberdade. Walter Benjamin escreveu sobre a função do artista em *O Autor como Produtor*.

> "Seu trabalho não visa nunca à fabricação exclusiva de produtos, mas sempre, ao mesmo tempo, a dos meios de produção. Em outras palavras: seus produtos, lado a lado com seu caráter de obras, devem ter, antes de mais nada, uma função organizadora" (BENJAMIN, 1994)

Sendo assim, é preciso avaliar de que forma estas experiências transformaram, ou, pelo menos, tencionaram as funções organizadoras vigentes em seu ambiente. Em 2014, acreditamos ter impactado o cotidiano escolar, tradicionalmente caracterizado pela afirmação de regras e certezas, ao realçar o afeto e as sensações como ferramentas pedagógicas em um espaço consagrado à hegemonia do cognitivo. As escolas tradicionais, adeptas da "educação bancária", tendem a conformar os sujeitos com as narrativas fechadas, inflexíveis. As artes audiovisuais, por privilegiarem dúvidas e exceções em sua construção, acabaram por desconstruir paradigmas do ambiente escolar, como a hipertrofia da racionalidade, a submissão às hierarquias e às proibições de uso do espaço. Como, por exemplo, transformar o laboratório de química em cenário para uma cena de competição olímpica. Já em 2015, estávamos cientes de que a sede criativa de um coletivo artístico não estava exatamente carregada desses paradigmas repressivos. Para este grupo, composto, em grande parte, por jornalistas, estudantes, pedagogos e pedagogas, interessava buscar a reconexão de suas vidas cotidianas com a experiência estética, o que nos levou em direção a experiên-

cias mais subjetivas, como a realização de um vídeo-ensaio em resposta à pergunta "Como é o lugar onde eu moro?". Desta forma, em vez de questionar os regimes repressivos à sua volta, este grupo investiu na depuração dos estímulos artísticos presentes em cada um, realizando uma sequência de obras, ora individuais e ora coletivas.

Finalmente, torna-se necessário concluir essas considerações finais destacando o sucesso das oficinas no que tange à primeira parte de seu objetivo: a ampliação do léxico crítico dos participantes e das participantes. De certa forma, essa alfabetização audiovisual se demonstrou fundamental para o desenvolvimento do diálogo livre e afetuoso, uma vez que a restrição ao conhecimento e à vontade de "ser mais" distancia os sujeitos. Depreende-se, finalmente, que a leitura crítica da realidade preside as possibilidade do encontro e trabalho coletivo, bem como da expressão subjetiva. Reside aí, portanto, uma enorme potencialidade que tem estimulado a continuidade desta pesquisa.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; et al (orgs.). **Inventar com a diferença**. Niterói: Eduff, 2014

O AUTOR

BRUNO VIEIRA LOTTELLI - Artista e arte-educador, mestrando do Programa de Meios e Processos Audiovisuais ECA/USP. Contato: brunolottelli@gmail.com

Ateliê de Artes para Crianças e a formação do arte/educador, na Licenciatura em Artes Visuais, da ECA/USP

DÁLIA ROSENTHAL
MARIA CHRISTINA DE SOUZA LIMA RIZZI

O presente texto vem apresentar duas propostas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas (ECA/USP) integradas ao projeto "Ateliê de Artes para Crianças": "Nosso Ateliê Animado" e "Ateliê Nossa Casa".

O curso de Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo completa no ano de 2016 trinta e oito anos a partir de seu primeiro reconhecimento de curso pelo Decreto Federal nº 82.625 de 13/11/78. Durante este período o curso acompanhou distintas mudanças na legislação nacional no que diz respeito à formação de professores de arte. Internamente, vivemos na Universidade de São Paulo o processo de implantação do Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (PFPUSP) fruto de um longo processo coletivo de discussões e trocas entre representantes das diferentes licenciaturas da Universidade.

Assim, com o intuito de transformação curricular para atender aos princípios e objetivos do documento PFPUSP, que propõe "a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em sua área específica e na prática docente[1]" foi criado o projeto

1 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes. Proposta pedagógica e estrutura curricular renovada adaptadas ao Programa de Formação de Professores da USP. São Paulo: USP, 2005, p. 16-17.

"Ateliê de Artes para Crianças", como parte integrante do Laboratório Didático-Pedagógico de Artes Visuais e as disciplinas de Metodologias do Ensino das Artes Visuais.

De acordo com o PFPUSP o estágio supervisionado deve ter um papel de elemento integrador na formação do professor oferecendo ao estudante de licenciatura oportunidades de ampliar e utilizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos no curso para responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar. A meta do estágio será portanto, o desenvolvimento de um saber teórico-prático que exija uma postura investigativa e problematizadora da realidade escolar, integrando suas ações à proposta da instituição. A preparação para a docência, por meio do conhecimento de aspectos relevantes da vida escolar e da regência em sala de aula, deve ocupar lugar fundamental na formação do licenciando.

Neste contexto:

> O Ateliê de Artes para Crianças, curso de extensão departamental, está vinculado às disciplinas de graduação "Metodologias do Ensino das Artes Visuais III e IV com Estágios Supervisionados" oferecidas pelo Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP. Trata-se de um projeto idealizado, primeiramente, pela Profa. Dra. Regina Stela Barcelos Machado, e que desde 2008 está sendo colocado em prática no âmbito do Programa de Formação de Professores da USP. A idéia é proporcionar uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação dos futuros professores introduzindo os licenciandos em processos investigativos em sua área específica e na prática docente. (RIZZI; MORAES, 2008)

Os ateliês para crianças acontecem em dois períodos. Às terças-feiras pela manhã, sob orientação da professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi (*Nosso Ateliê Animado*) e, no período da tarde, sob orientação e supervisão da professora Dália Rosenthal (*Ateliê Nossa Casa*). Nestes, os estudantes planejam a cada semestre uma nova proposta de ensino, com o objetivo de estimular a produção em artes visuais, discutir arte e cultura e propiciar que cada participante vivencie o exercício de uma poética.

Participam do ateliê crianças moradoras do entorno, filhos de funcionários e alunos da USP, além de crianças de outras regiões da cidade e municípios vizinhos. O curso é organizado em encontros de duas horas de duração, em uma sala de aula do Departamento especialmente preparada para receber as crianças e acolher as propostas planejadas pelos licenciandos"[2]

2 Textos presentes nos blogs dos projetos Ateliê Nossa Casa, disponível em www.atelienossacasa.blogspot.com.br e Nosso Ateliê Animado, disponível em www.nossoatelieanimado.blogspot.com.br. Acesso em 30.ago.2016.

Nosso Ateliê Animado

A turma das terças-feiras no período da manhã do Ateliê de Artes para Crianças recebeu o nome *"Nosso Ateliê Animado"*, ao ser batizado por um aluno da graduação em 2009, quando fez relação entre a linguagem escolhida pelos participantes do semestre letivo, o cinema de animação, e o entusiasmo com que as crianças participam das aulas.

A primeira turma deste Ateliê iniciou-se, ainda sem nome, no 1o semestre de 2008. Atualmente, 2o semestre de 2016, estamos trabalhando com a 18a turma do Nosso Ateliê Animado.

Nosso Ateliê Animado (acervo): animações realizadas pelas crianças em 2009.
Link: http://nossoatelieanimado.blogspot.com.br/search/label/produçoes

O trabalho de formação de professores de Artes Visuais nele realizado tem fundamentos e princípios que permanecem desde o seu início e singularidades, que se transformam de turma a turma de acordo com as crianças matriculadas, com os alunos de graduação participantes como regentes das aulas, com as exposições em cartaz na cidade de São Paulo e, as linguagens, as técnicas, os temas e interesse trazidos tanto pelos alunos da graduação, quanto pelas crianças. Contempla-se tanto as linguagens tradicionais das Artes como as mais contemporâneas incluindo as tecnologias atuais.

Nosso Ateliê Animado (acervo) : projeto com argila em 2010

Têm participado das disciplinas de metodologia, concomitantes aos cursos de extensão, alunos da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais, alunos de outras licenciaturas como Educomunicação, Pedagogia, Filosofia e Matemática.

Integram os fundamentos do Nosso Ateliê Animado os seguintes teóricos (em ordem alfabética): Ana Mae **Barbosa**, Edmund **Feldman**, Edgar **Morin**, Herbert **Read**, Michael **Parsons**, Paulo **Freire** , Regina **Machado** e Vitor **Lowenfeld**.

Paulo Freire colabora com a dialogicidade como prática e a automia como horizonte. Feldman com a dimensão antropológica e humanista da Arte/Educação. Herbert Read com toda sua pesquisa científica e estética para tornar compreensível aos professores da contemporaneidade o que foi expresso e desejado por Platão em relação à Educação e à Arte. Lowenfeld com o sentido da Arte na Educação e a análise e categorização do desenvolvimento estético e expressivo das crianças e adolescentes. Michael Parsons nos trás o processo da conquista das habilidades apreciativas. Regina Machado nos oferece a consciência da importância da presença do educador no processo de preparação interna e externa de aulas. Edgar Morin a Epistemologia Complexa e Ana Mae Barbosa o paradigma da Abordagem Tringular do Ensino das Artes e Culturas Visuais.

Nosso Ateliê Animado (acervo): projeto desenvolvido com uso de lousa digital em 2012

A Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais foi sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980 e tem como bases os conceitos das *Escuelas al Aire Libre* (México), *Critical Studies* (Inglaterra) e *D.B.A.E. – Disciplined Based Art Education* (Estados Unidos). Estes movimentos/conceitos colaboraram para a elaboração de uma proposta que entende que para haver construção de conhecimento em Arte são necessárias ações que inter-relacionem a produção artística, a leitura crítica e o contexto histórico-sócio-cultural, ou seja, que trabalhe de forma amalgamada os âmbitos da codificação, da decodificação e da contextualização.

Esta Abordagem, como paradigma, trouxe uma nova compreensão epistemológica para a Arte/Educação, coloca a construção de conhecimento em Arte em profundo diálogo isomórfico com o Pensamento Complexo de Edgar Morin.

Quando compreendida em sua plenitude e ativada, não como uma sequência justaposta de ações cristalizadas, a Abordagem Triangular com suas operações complexas, alcança o patamar da transdisciplinaridade. Patamar este que pode incluir, no seu processo de construção, momentos ou "estações" disciplinares, multidisciplinares, pluridisciplinares e interdisciplinares.

Nosso Ateliê Animado (acervo): projeto no âmbito da string art, 2016

O Nosso Ateliê Animado resultou, ao conjugar ensino, pesquisa e extensão, desde seu início em 2008, em cinco trabalhos de iniciação científica, dois TCCs, um mestrado e um doutorado. Resultou também em várias comunicações em congressos da área de Arte/Educação, Educação e Educomunicação. A iniciação científica realizada pela aluna Sílvia Zyngier,em 2012, foi premiada no 21o. SIICUSP, em 2013.

Entrando no desafio da transdisciplinaridade temos em 2011 uma nova expressão do Projeto Ateliê de Artes para Crianças com a criação do Ateliê Nossa Casa.

Ateliê Nossa Casa

O projeto *Nossa Casa* nasceu no 1o semestre de 2011 e traz no título, o desejo de criação de um espaço coletivo no qual possamos pensar por meio das Artes as dimensões simbólicas de nossas moradas: o corpo, a escola, a família, a cidade, o país, o planeta, o universo e muitos outros espaços nos quais podemos habitar e vivenciar como lugar do Lar.

Sob orientação e supervisão da docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais Dália Rosenthal, o Ateliê Nossa Casa é focado na prática transdisciplinar a partir de uma integração entre o Ensino das Artes, a Educação Ambiental e a Cultura de Paz. Como Ensino das Artes, entendemos a prática de reflexão e criação a partir da exploração do sensível no exercício do conhecer e do fazer artístico. Como Educação Ambiental, buscamos trabalhar uma consciência de comunhão entre o ser humano e a natureza no entendimento do estar e do pertencer a um contexto de vida integrado no qual nos inserimos e agimos. Já a Cul-

tura de Paz reflete-se na busca pelo diálogo com as diferenças que se expressam na cultura de cada povo, família e indivíduo em uma troca contínua de saberes e viveres que nos lançam para uma dimensão de liberdade com amplitude e cooperação (ROSENTHAL, 2012).

O Lar possui diferenciais simbólicos em relação a moradia e entende a casa como o núcleo de uma formação que integra vínculos de identidade, afetividade e cultura. Assim, é na casa entendida como Lar o local no qual cada ser humano irá estabelecer suas relações íntimas de convívio e crescimento além de proporcionar sentido de pertencimento ao sujeito. Neste sentido admitindo outras esferas de convívio e presença com as quais possamos estabelecer uma relação de casa ampliamos nossas possibilidades de visão de mundo percebendo-nos e percebendo ao outro e ao todo como pertencentes a uma atmosfera comum.

Logo criado para plataforma virtual no blog www.atelienossacasa.blogspot.com

O blog atua simultaneamente como espaço de construção e reflexão pedagógica e rede de integração entre crianças, pais e alunos da graduação

Toda a proposta do “Nossa Casa” é baseada na intenção de um diálogo vivencial com a área de conhecimento transdisciplinar por meio de uma metodologia participativa na qual todos os processos são criados de forma a alternar percepções individuais e coletivas nos processos de fazer e aprender seja pelos alunos da graduação ou pelas crianças envolvidas.

A transdisciplinaridade assume a complexidade, a relatividade e a multidimensionalidade das relações que se expressam ainda de formas distintas em cada contexto sobre o qual nos inserimos.

Desta forma atua-se transdisciplinarmente quando percebe-se cada objeto de estudo como uma imagem formada de inúmeras camadas que se inter-relacionam e trans-relacionam como *layers* transparentes que possibilitam assim nosso contato com o real e nossa percepção de mundo (ROSENTHAL, 2012).

Para o desenvolvimento do processo metodológico o projeto conta com dois documentos principais a **Carta Transdisciplinar** (1994) - adotada pelos participantes do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade realizado no Convento de Arrábida, Portugal, de 2 a 6 de novembro de 1994. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu e a **Carta a Terra** (2000) - documento resultado de uma década de diálogo intercultural, em torno de objetivos comuns e valores compartilhados a partir de uma iniciativa das Nações Unidas também conhecido como carta dos povos.

Com uma dinâmica de trabalho transdiciplinar estes documentos são estudados pelos alunos da graduação em conjunto com a bibliografia geral da disciplina que passam a refletir sobre a possível articulação destes conteúdos em diálogo com o ensino e aprendizagem das artes. Como resultado desta investigação inicial coletiva, construímos a estrutura do planejamento do semestre que também segue um tema central transversal escolhido pelo grupo a partir de reflexões de percurso e de dinâmicas possibilitadas pela ação do coordenador (ROSENTHAL, 2012).

O Ateliê Nossa Casa faz parte do projeto de pesquisa Prática Transdisciplinar Formação e Arte sob coordenação da mesma docente[3].

O Ateliê de Artes para Crianças, nas suas duas versões, teve sempre o incentivo e a sustentação do Programa de Professores da USP e segue com novas perspectivas para a ampliação de sua atuação na formação de professores de Artes.

REFERÊNCIAS

RIZZI, Maria Christina S.L.; MORAES, Sumaya Mattar. Ateliê de artes para crianças: primeiros registros e reflexões de um trabalho em progresso. **ARS**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2008, p.72-77.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

3 Projeto de pesquisa disponível em http://www.daliarosenthal.com/#!research/cz4k. Acesso em 30.ago.2016

ROSENTHAL, D. Substancialidade e prática transdisciplinar para formação de professores: diálogos contemporâneos. In: CONGRESSO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTE, 21, 2012, Rio de Janeiro. **Comunicação**... Rio de Janeiro, Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, ANPAP, 2012.

ROSENTHAL, D. O Ateliê Nossa Casa e a prática transdisciplinar para o ensino da Arte: relato de experiências. In: CONGRESSO NACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL - CONFAEB: ARTE/EDUCAÇÃO: CORPOS EM TRÂNSITO, 22, 2012, São Paulo. **Anais**... São Paulo, UNESP, 2012.

AS AUTORAS

DÁLIA ROSENTHAL - CAP/ECA/USP

MARIA CHRISTINA DE SOUZA LIMA RIZZI - CAP/ECA/USP

EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Produção de videoclipes: prática educomunicativa para valorização da sociobiodiversidade amazônica

VÂNIA BEATRIZ VASCONCELOS DE OLIVEIRA

1. Introdução

A produção coletiva de videoclipes ambientais é uma prática educomunicativa socioambiental que visa à elaboração de conteúdos para a popularização da ciência florestal. A metodologia vem sendo construída desde 2008, com base na comunicação dialógica e na linguagem audiovisual, utiliza o discurso literário de músicas amazônicas para promover a discussão e reflexão sobre questões ambientais; e aplicada experimentalmente em projetos de divulgação científica da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa Rondônia, o que tem proporcionado um avanço na validação dessa prática educomunicativa. (OLIVEIRA, 2015).

A valorização e promoção dos produtos florestais não madeireiros (PFNM) fazem parte das diretrizes do Plano Nacional de Promoção da Cadeia de Produtos da Sociobiodiversidade (PNPSB), lançado em 2009. Para colaborar com os objetivos do PNPSB a Embrapa desenvolve pesquisas que visam oferecer soluções tecnológicas para o fortalecimento da cadeia de valor dos produtos da sociobiodiversidade amazônica.

Neste contexto, alunos da Escola Estadual Murilo Braga, em Porto Velho-RO, bolsistas do Programa de Iniciação Cientifica Junior (ICJr) do CNPq, participam do Projeto “ABC D da Ciência Florestal” em execução na Embrapa Rondônia e, sob a orientação da autora, executam pro-

jeto com o objetivo de conhecer a percepção ambiental de seus colegas sobre a valorização dos produtos da floresta e elaborar narrativas audiovisuais para produção de videoclipes.

Dentre as várias perspectivas epistemológicas das pesquisas em percepção ambiental, há as que fazem referência ao "cuidar" do ambiente no qual o indivíduo está inserido. Ela é entendida também, como um processo participativo que envolve, dentre outros fatores, valores sociais, culturais e atitudes. (MELAZO, 2005). Sendo a valorização uma atitude individual decorrente da percepção ambiental construída coletivamente, conhecer a percepção dos alunos, compreende neste caso, o conhecimento, de forma mais ampla, que o aluno tem sobre os produtos originários da floresta amazônica.

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato da interação ocorrida em oficinas de educomunicação socioambiental, nas quais, se fez a troca de saberes sobre o açaí, babaçu e castanha-do-brasil, desde os aspectos relacionados ao sistema produtivo, ao valor que estes produtos têm para os alunos e suas famílias, como consumidores e representantes de um segmento da sociedade. O tema das oficinas foi aliado aos objetivos da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - 2016, cujo tema, "Ciência alimentando o Brasil" propõe reflexões sobre a contribuição da ciência para a produção de alimentos.

A música amazônica, fornecedora de sentido para o discurso ambiental faz parte da metodologia de produção de videoclipe ambiental, sendo a oficina o espaço de comunicação onde ocorre a recepção e interpretação do discurso literário visando a vulgarização científica e a educação ambiental. (OLIVEIRA, 2010). Em experiências pedagógicas de uso de música, ficou demonstrado que ocorrem interações dialógicas que sensibilizam os participantes dos eventos em relações as questões ambientais decorrentes da atividade extrativista dos PFNM (OLIVEIRA, 2013). Estas interações apontam também questionamentos sobre a imagem dos extrativistas e de seus produtos na mídia, incluindo os anúncios comerciais, o papel a eles atribuídos em relação a conservação da floresta e as atitudes-cidadãs esperadas da sociedade sensibilizada pelo discurso ambiental.

A crise ambiental amplamente divulgada pela mídia, aporta um discurso que apela à mobilização global da sociedade para "salvar o Planeta". Esse mesmo apelo é encontrado no discurso músico-literário de músicas de artistas da Amazônia impulsionadas que foram pelas Conferências Mundiais do Meio Ambiente. A preocupação ecológica é também um dos valores pelos quais se orientam as iniciativas de educação para a cidadania, na qual se inclui a educação intercultural. Regra geral, esses discursos colocam em evidência os cuidados com os recursos naturais e ao mesmo tempo obriga o cidadão a repensar suas atitudes. Trata-se, portanto, da necessidade de um novo paradigma na educação ambien-

tal, uma vez que a atitude heroica de "salvar" espécies em extinção, já não estaria surtindo os mesmos efeitos na sensibilização da sociedade.

2. Materiais e métodos

O objeto de análise deste trabalho são as falas resultantes do diálogo entre a arte musical e o cotidiano dos jovens participantes do processo de interação ocorrido em Oficinas, nas quais, em uma Roda de Conversa, foi discutida a valorização dos PFNM, na perspectiva de sua divulgação como importantes produtos da sociobiodiversidade amazônica. A Roda de Conversa é uma técnica de pesquisa que abre espaço para que os sujeitos da escola estabeleçam um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar (MELO e CRUZ, 2014).

Foram realizadas duas Oficinas de Educomunicação Socioambiental, uma que discutiu o açaí e o babaçu e outra, a castanha-do-brasil. Participaram, respectivamente, 19 e 11 alunos, membros da COM-VIDA (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) da referida escola.

Na Roda foi utilizado um roteiro de questões sobre: a (1) Cadeia Produtiva; (2) os produtos da floresta como alimento; e (3) a valorização dos PFNM e das famílias extrativistas. As discussões foram pautadas por versos das músicas Sabor Açaí (Nilson Chaves e Joãozinho Gomes), e Canto dos Castanhais (Val Milhomem e Joãozinho Gomes) que abordam o cotidiano dos extrativistas, o sistema de produção e a importância deles na alimentação.

As discussões foram registradas em áudio de aparelhos celulares, além de anotações manuais. Na elaboração dos relatórios das Oficinas se fez a decupagem dos áudios e se processou a discussão dos resultados com os jovens bolsistas do projeto, observando particularmente as questões relacionadas aos entendimentos interculturais e discursos midiáticos.

3. Resultados e Discussão

As percepções aqui relatadas e discutidas, se aplicam principalmente aos produtos açaí e castanha, uma vez que na discussão do babaçu, não se utilizou música, por não ter sido identificada nenhuma que tratasse do tema. Nas Rodas de Conversa foram obtidas informações sobre a percepção dos colaboradores da pesquisa quanto a Cadeia Produtiva (origem, sistema de produção e cadeia de valor); os produtos da floresta como alimento (consumo e acesso, custo e propriedades nutricionais); e a valorização dos PFNM (o que pode ser feito para valorizar o produto e as famílias produtoras extrativistas).

O conhecimento dos participantes das oficinas, sobre a cadeia produtiva dos PFNM estudados, de um modo geral é frágil. A maioria disse conhecer a espécie florestal só por ima-

gens (fotos ou vídeos). Quanto aos conhecimentos dos produtos como alimento, o babaçu é praticamente desconhecido pelos alunos, enquanto o açaí e a castanha são considerados muito importantes para os jovens e suas famílias. Também há pouco conhecimento sobre as propriedades nutritivas dos produtos em estudo e sobre a imagem do produtor extrativista e sua família. Sobre a valorização, consideram que é preciso parar de desmatar, plantar mais e divulgar para que outros conheçam e valorizem.

Estes resultados, apresentados em síntese, revelam nas entrelinhas, o não dito, as possibilidades de formulação do discurso da valorização, com bases nas narrativas dos estudantes e o que refrata a partir do que foi o dito pelas músicas e pela ciência florestal, que recomenda as boas práticas. Como relacionar tais resultados com a construção da narrativa audiovisual?

A estratégia proposta pela metodologia é extrair da música, versos ou palavras-chaves. Neste experimento, em razão do foco na importância dos produtos como alimentos, da música Sabor Açaí, o verso selecionado foi: *"... és a fruta que alimenta a paixão do nosso povo",* por significar a importância do fruto como alimento para os amazônidas. O Canto dos Castanhais aborda a identidade da família extrativista, a penosidade do trabalho e sua religiosidade.

Nas oficinas ocorreu o diálogo intercultural da juventude, com o discurso ambiental da música amazônica, com o conhecimento científico e sobretudo com suas referências familiares, uma vez que nas narrativas destaca-se a forte influência dos familiares na decisão de aquisição e consumo dos produtos, que em ambos os casos é considerado um custo alto e, portanto, inacessível para as famílias, por isso é baixa a frequência de consumo. No caso do açaí, embora a maioria tenha dito que gosta muito do fruto, não o consome diariamente. O valor simbólico é alto, mas o preço também é alto.

A questão da valorização faz parte do discurso das políticas públicas de sustentabilidade ambiental, representa a ideologia oficial, enquanto a valorização do produtor e demais atores sociais mencionados, faz parte da ideologia do cotidiano. O experimento tornou visível o mundo dos extrativistas e colocou os alunos em reflexão sobre as suas possibilidades de agir como cidadão. A pouca familiaridade com o tema, pode explicar o porquê das soluções propostas para a valorização se mantenham na superfície das questões ambientais: "diminuir o desmatamento", "dar a conhecer o valor" e "ampliar o consumo". Isto corrobora a visão da UNESCO (2009) que em matéria de gestão ambiental, considera que ainda há muito que aprender com as aptidões, inerentes aos conhecimentos gerais e práticos das populações locais, rurais e indígenas.

4. Considerações

Tendo como referência a demanda pela valorização dos PFNM, este trabalho se propôs a identificar a percepção ambiental de jovens estudantes de uma escola pública de Porto Velho – Rondônia, sobre produtos da floresta que servem como alimento, a fim de que, conhecidas estas percepções se pudesse elaborar uma narrativa audiovisual para produção de videoclipes. As interações dialógicas estabelecidas nas Oficinas promoveram um repensar das atitudes-cidadãs em relação as questões ambientais pela juventude, em especial sobre aquelas que contribuem para a valorização dos produtos da floresta.

É nesse contexto, que a música amazônica, como produto da cultura local capaz de influenciar as representações sociais do meio ambiente, colabora e promove a interação entre ciências, artes e culturas; sendo esta interação, uma das recomendações para a promoção do diálogo intercultural. Ao colocarmos em interação os jovens alunos com os discursos cientifico e artístico, se promoveu a troca de percepções culturais, sobre a identidade, valores e sentidos simbólicos que os produtos da floresta tem para esses atores sociais.

Portanto, essa pesquisa permitiu ampliar compreensões sobre a produção coletiva rumo a uma produção audiovisual que contemple a percepção do outro, a possibilidade de dialogar com as culturas entre gerações, valorizando as suas experiências e conhecimentos. Fica demonstrado que a interação dos jovens nas Oficinas, possibilitou a compreensão da identidade sociocultural dos extrativistas e da presença dos produtos da floresta no seu cotidiano, fatores que podem contribuir para a valorização e inserção dos agroextrativistas na economia formal.

Uma vez que a preservação ecológica é também um dos valores pelos quais se orientam as iniciativas de educação para a cidadania, na qual se inclui a educação intercultural, consideramos que essa iniciativa responde, em parte a demanda por um novo paradigma na educação ambiental, ou na educomunicação socioambiental. Consideramos que o desenvolvimento sustentável poderá se tornar efetivo, ir além do discurso, e alcançar sucesso a partir das ações-cidadãs surgidas neste processo de construção de “soluções”, a partir das percepções e trocas de saberes que um grupo ou comunidade possa elaborar.

Uma vez que a Educação e Comunicação fazem parte dos quatro principais vetores da diversidade intercultural apontados pela UNESCO, consideramos que, como metodologia, o uso da música no processo reflexivo/ educativo com grupos em oficinas, caracterizada como comunicação dialógica e recurso didático de educomunicação socioambiental é recomendada para sensibilizar para questões ambientais e aplicada na educação formal e não formal.

Por meio desse diálogo intercultural a educomunicação socioambiental poderá expandir o uso da música, ou a difusão de seu discurso ambiental em videoclipes, tendo os jovens

como protagonistas de um novo discurso que a trajetória da pesquisa desenvolvida proporcionou: um novo olhar para o já visto e já dito, a partir do olhar do outro, isto é, o dos parceiros em interação co-construindo sentidos.

5. Referências

MELAZO, G. C. A percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano VI, n.6, p.45-51,2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/3477/2560 Acesso em: 06/07/2016

MELO, M. C. H. e CRUZ, G. C.; Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v.4, n.2, p.31-39, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222 . Acesso em: 08/08/2016.

OLIVEIRA, V. B. V. Metodologia de produção de videoclipes com o uso de música amazônica para a educomunicação científica e ambiental. Porto Velho: Embrapa Rondônia, 2010. 31p. (Embrapa Rondônia. Documentos, 139). Disponível em: <http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/47886/1/doc139-producaodevideoclipes.pdf>

OLIVEIRA, V.B.V. Práticas Educomunicativas com Música Amazônica na Recepção e Produção de Discurso Socioambiental – Intercom Norte, 2013. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO NORTE** – INTERCOM 6., Manaus [Anais] Manaus: Universidade, 2013 Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0410-1.pdf>

OLIVEIRA, V.B.V. Dialogismo na prática educomunicativa de produção coletiva de videoclipe ambiental. XIV Congresso Ibero-Americano de Comunicação (14.: 2015: São Paulo) – IBERCOM 2015 comunicação, cultura e mídias sociais. **Anais** ... / Richard Romancini, Maria Immacolata Vassallo de Lopes (organizadores) – São Paulo: ECA-USP, 2015. 9.800 p. (1594-1604). Disponível em:http://www.assibercom.org/download/Ibercom_2015_Anais_DTI-4.pdf

UNESCO. **Relatório Mundial da Unesco**: Investir na Diversidade cultural e no diálogo intercultural. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf >. Acesso em: 12/06/2016.

A AUTORA

VÂNIA BEATRIZ VASCONCELOS DE OLIVEIRA - Comunicóloga, M. Sc. em Extensão Rural, Esp. em Jornalismo Cientifico, Pesquisadora Embrapa Rondônia

A Educomunicação na gestão do conhecimento em organizações socioambientais à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

DÉBORA MENEZES

Comunicação e Educação Ambiental, tudo a ver

Quando realizei a pesquisa de mestrado *Comunicação e Mobilização na Gestão Participativa de Unidades de Conservação: o Caso da APA da Serra da Mantiqueira*[1], tive, como objetivo central, o de analisar o processo de comunicação entre diferentes atores sociais (Estado, ONGs, comunidades) envolvidos na gestão participativa da APA (Área de Proteção Ambiental da Serra da Mantiqueira). A APA é uma grande área protegida por lei, entre os Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, administrada pelo Poder Público Federal para garantir proteção e conservação de elementos da paisagem, da flora, da fauna e até mesmo da cultura regional. A chamada gestão participativa refere-se ao envolvimento dos atores que influenciam e são influenciados pela administração da APA, e envolve instrumentos como conselhos com representantes da sociedade e participação social em consultas públicas e construção de documentos norteadores de ações no território das áreas protegidas, como é o caso do plano de manejo.

1 Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem e Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas (LABJOR/UNICAMP) para obtenção do título de Mestra em Divulgação Científica e Cultural, na área de Divulgação Científica e Cultural, em 2015, sob orientação da Profa. Dra. Maria das Graças Conde Caldas.

Minha motivação para a pesquisa vinha de trabalhos práticos anteriores ao mestrado, em áreas protegidas no Sul da Bahia. Contratada para utilizar estratégias de Educomunicação para promover a Educação Ambiental, mediando a produção de mídias feitas por moradores dentro e no entorno destas áreas – conhecidas como Unidades de Conservação (UCs), pude compreender melhor a relação entre os dois campos. Sendo a Educação Ambiental "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL, 1999), só é possível essa construção se houver democratização de informações (de cunho não só ambiental) e acesso ao conhecimento proveniente destas informações, participação coletiva na construção destes valores, e ainda a garantia de espaço para dar voz a quem participa dessa construção.

Na Bahia, ajudei a produzir jornais construídos a várias mãos, de pescadores, indígenas, trabalhadores rurais, representantes de organizações não-governamentais (ONGs). Muitos sentiram-se empoderados diante da possibilidade de realizar entrevistas e obter informações em órgãos públicos onde normalmente não teriam acesso; ou ainda refletiram sobre o fato de que não um fluxo de comunicação positivo entre quem administra uma UC, as comunidades dentro e no entorno destas áreas e os representantes da sociedade civil que participam do conselho, hoje a principal instância participativa da gestão das áreas protegidas. Há quem também tenha apontado a falta de retorno de pesquisas realizadas nestas áreas, por pesquisadores e universidades, assim como faltariam informações diversas sobre a própria UC[2].

É verdade, ainda, que este fazer educomunicativo trouxe à tona diversas questões, especialmente o fato de que existem pessoas à margem dos processos de tomada de decisão que precisam ser incluídas, ainda que não como representantes formais em um Conselho Gestor, por exemplo.

Como promover essa inclusão por meio da Educomunicação? Destaco dois pontos importantes e que mantêm uma relação que deveria ser óbvia, mas não é: 1) valorizar a comunicação não como ferramenta de *marketing*, de convencimento ou de simples repasse de informações, mas como processo de diálogo para chegar a sentidos comuns; 2) avançar

2 Para saber mais sobre as experiências na Bahia citadas até aqui, ver o artigo Contribuições da Relação entre Comunicação e Educação Ambiental para a Gestão Participativa de Unidades de Conservação (MENEZES, Débora, Revista Biodiversidade Brasileira, 4 (1), p. 3-16, 2014. Disponível em: < http://bit.ly/1HHo28D>.

para a construção de ecossistemas educomunicativos na gestão de projetos e programas envolvendo Educação Ambiental, Educomunicação e participação social em instâncias de decisão coletiva, como é o caso dos conselhos. Estes dois pontos coadunam com a visão de Educação Ambiental Crítica que Guimarães propõe, que teria a missão de

> ... promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (GUIMARÃES, 2004, p. 30-31).

Da Teoria da Mobilização Social aos ecossistemas educomunicativos

Soares (1999, 2002) chegou a um conceito de ecossistema educomunicativo que, essencialmente, trata do esforço de se ampliar as relações de comunicação entre os envolvidos num processo educativo, tomando da biologia o termo “ecossistema”, que abrangeria as relações de todos os seres vivos com o meio e entre si. Seguindo essa lógica, avançar para a criação de ecossistemas educomunicativos significa prezar não somente pelo fluxo de informações, mas também das relações entre as pessoas e seus diferentes grupos sociais, possibilitando uma interação que permita descentralização da comunicação, acesso ao uso adequado de tecnologias da informação e uma rede que permita cada vez mais o diálogo.

Voltando ao universo da gestão participativa de áreas protegidas, em si já carregado de contradições (afinal, a administração das Unidades de Conservação é de responsabilidade do Poder Público, mediante o que é normatizado pela legislação vigente, e nem todas as decisões sobre as áreas protegidas são unanimidade para quem é afetado por elas): em minha pesquisa no mestrado, optei por um estudo de caso, analisando a comunicação e a mobilização na gestão participativa da Área de Proteção Ambiental (APA) da Serra da Mantiqueira. A APA foi criada em 1995 para preservar nascentes, montanhas, e também garantir a conservação da paisagem e da cultura regional, e seu território de 435 mil hectares espalha-se por 30 municípios do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Dentro dela, existem parques que não permitem a presença de moradores; em outras áreas, há uma zona rural muito próxima de cidades do Vale do Paraíba, entre São Paulo e Rio.

Acompanhei durante o período de campo da pesquisa (entre 2013 e 2014), todas as reuniões do Conselho Gestor dessa Unidade de Conservação, com mais de 30 representantes

do Poder Público e Sociedade Civil, para entender como se dá a comunicação e como este processo é percebido. Também acompanhei 15 das 50 reuniões comunitárias realizadas pelo órgão que administra a APA, o ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade), que tiveram como objetivo o de levantar informações socioeconômicas e demandas de comunidades locais para um diagnóstico do plano de manejo da UC, instrumento que dá apoio à gestão destas áreas. No período, ainda retornei a duas localidades rurais que receberam tais reuniões comunitárias para ter a percepção dos moradores sobre a APA, sobre o processo de construção do diagnóstico.

É um universo complexo esse da APA, assim como o é de qualquer Unidade de Conservação com a presença de moradores dentro ou no seu entorno. Quem participa do conselho tem visões diferentes sobre as questões ambientais, sobre o papel do conselho e da própria APA, o que é natural, dadas as diferentes culturas, as relações de poder e os conflitos locais relacionados ao uso dos recursos naturais, incluindo o uso do solo que não vou detalhar aqui, bem como é diferente o entendimento sobre o que seria Comunicação e Educação ambiental. O mais importante, no entanto, é entender os papéis dos envolvidos nessa rede de atores, tendo o Estado, representado pelo órgão gestor da UC, como mediador das questões socioambientais envolvendo a área protegida.

Para entender estes papéis, à luz dos ecossistemas educomunicativos, trago a referência da Teoria da Mobilização Social, de Toro & Werneck (1996), que coaduna com a visão da Comunicação para além do ferramental (e ressalto, aqui, que embora seja nominado como “teoria”, o trabalho destes dois autores foi resultado de reflexões sobre a prática dos mesmos em programas e projetos de mobilização social). Para os autores, sendo o ato de mobilizar entendido como a convocação de vontades em busca de um objetivo comum, se compartilhando também sentidos e significados, a mobilização pode ser reconhecida como um ato de comunicação enquanto compartilhamento não só de informações, mas de significados e visões em comum. A participação na mobilização por algo, para Toro & Werneck, é decisão individual que depende, sobretudo de como as pessoas se enxergam como parte do processo participativo, e se nele sentem-se “capazes de provocar e construir mudanças” (TORO E WERNECK, 1996, p. 5).

Tal reflexão sobre mobilização e participação se parece muito com alguns dos objetivos já descritos da Educação Ambiental, e também tem a ver com o que se espera de mecanismos de gestão participativa como os conselhos das UCs. Como se alcança estes resultados têm a ver também com o papel que cada ator exerce no ecossistema educomunicativo que se forma, no caso, dentro da gestão da APA.

Na APA, o órgão gestor ICMBio atua como o que Toro & Werneck (1996) denominam como produtor social, cujo papel, entre outros, seria o de convocar vontades, coletivizar informações, realizar processos educativos e comunicativos para promover a participação de diferentes segmentos sociais na gestão da UC. Já os conselheiros da APA e outros atores sociais que participam de reuniões, oficinas e outros momentos do universo da gestão, teriam o papel de atuarem como elos de uma rede de comunicação que se estendesse para as comunidades dentro e no entorno da APA. Na relação com o produtor social, os reeditores buscam sentidos comuns que os mobilizem em torno de questões envolvendo o uso e preservação de recursos naturais no território da UC; retroalimentação do compartilhamento de informações e sentidos, e ainda autonomia para que cada componente da rede exerça seu papel comunicador-mobilizador dentro do processo.

Há também uma terceira categoria apontada pelos autores, a de editor, que daria forma as informações nesse processo de comunicação envolvendo a APA, cuja missão é a de dar forma a estas informações para que "ela seja compreendida e absorvida pelo reeditor, e para que ele possa convertê-la em sua forma de sentir, de atuar e de decidir" (TORO e WERNECK, 1996, p. 25). Seria a figura de um assessor de comunicação, por exemplo, que teria o produtor social ICMBio como fonte e uma certa subordinação.

Reeditores, no entanto, pode ser qualquer pessoa a participar tanto diretamente do sistema de gestão participativa da UC, como é o caso dos conselheiros, quanto qualquer outra pessoa que optou por participar da mobilização pelos objetivos da Área de Proteção Ambiental. Como este reeditor lida com as informações a que teve acesso, ou não teve, como ele as transmite para continuar o processo de comunicação, é a princípio descentralizado do produtor social que, no caso, é o órgão gestor da área protegida. Se este reeditor for estimulado a compartilhar o conhecimento, gerar diálogo e reflexões, utilizando-se ou não de mídias a que têm acesso, ou aprendendo a utilizar mídias a partir de metodologias educomunicativas de construção coletiva, ele teria a liberdade para fazer o uso que quiser com as informações com ele compartilhadas. Com acesso a produção de mídias, o reeditor pode ampliar sua capacidade de comunicação e tornar-se um importante elo da rede de atores que são influenciados, no exemplo do estudo de caso da APA da Serra da Mantiqueira, pela gestão de uma UC. Aos produtores sociais, caberia o desafio de dar espaço e condições para que os reeditores se tornem personagens cada vez mais ativos da rede de comunicação dos atores da gestão participativa.

Parece fácil? Na prática, é um pouco mais complicado, especialmente pelo complexo papel de um órgão gestor ambiental, como é o caso do ICMBio, como produtor social, que

favoreça processos educativos e participativos, ao mesmo tempo em que é detentor de poderes de controle e de fiscalização. E num universo marcado por relações de poder, com interesses diversos, e cujas as decisões tomadas a partir da legislação ambiental, onde há uma instituição pública sendo fiscalizadora, nem são sempre compreendidas pelos atores do território de uma área protegida. Além disso, o órgão gestor tem o desafio de não ser apenas centralizar ou controlar informações, mas favorecer ecossistemas educomunicativos, apoiando, orientando, oferecendo formações aos reeditores diversos. Mesmo papel poderia ter uma Organização Não-Governamental (ONG) que, ao se responsabilizar por processos de Educação Ambiental num universo como o da APA, poderia ser também produtora social e favorecer a relação de atores em torno da gestão da área protegida, mobilizando grupos diversos de pessoas para entenderem a APA e dialogar com a gestão.

Na pesquisa junto à APA da Serra da Mantiqueira, uma das principais reflexões a partir do olhar de Toro & Werneck (1996) é a de que o *produtor social* também tem o desafio de lidar com o não compartilhamento de informações como estratégia de disputa nas relações de poder que se estabelecem entre os diversos segmentos representados, equilibrando o *poder-saber* em benefício dos participantes do processo de comunicação – uma vez que o saber é um dos pré-requisitos para a participação social. E mediando os entendimentos diferentes de cada ator dessa rede em torno da APA com relação ao que significa uma Unidade de Conservação, qual o papel das instituições e das pessoas que vivem dentro dela.

Isso ajuda a quebrar o paradigma encontrado em vários espaços de participação social que reúne diferentes atores em projetos e programas que envolvem a interface entre Comunicação e Educação Ambiental: o de que basta editar as informações utilizando recursos como linguagem acessível (com menos termos técnicos, por exemplo), para exercer a comunicação com os atores com quem se deseja. Não basta oferecer um produto pronto de comunicação; é preciso pensar que quem recebe informação precisa avançar de receptor e ser ouvido, ampliando a transmissão de informação para o diálogo.

Educomunicação nas instituições e os ODs

Qualquer organização coletiva, seja ela pública ou não, pode ser produtora social e gerar mobilização para a participação social em torno de objetivos comuns. Organizações governamentais ou não governamentais, no entanto, trazem naturalmente o papel de produtores sociais entre seus objetivos como instituições. As instituições é quem recebem a maciça maioria dos investimentos para a realização de programas e projetos de Educação Ambiental, gerando uma assimetria de poder que também tem seus desafios para serem

vencidos no fortalecimento de ecossistemas educomunicativos - desde o diz respeito ao compartilhamento de informações até ao quanto os públicos que fazem parte destes ecossistemas têm acesso aos meios de produção de mídia, do computador à internet.

No entanto, pensar a Comunicação "educomunicativamente" já significa um avanço para esse fortalecimento. Ainda que a passos lentos, em ações pontuais, até avançar na realização de ideais mais ambiciosos – como seria, por exemplo, a elaboração de planos de comunicação de áreas protegidas com a participação de representantes de moradores que vivem dentro ou no entorno destas áreas. Ou ainda a produção educomunicativa de mídias feitas por estes públicos, em processos mediados por educadores-educomunicadores, não somente por jornalistas; e também promover o acesso a internet e equipamentos de mídia/informática a comunidades que, muitas vezes, estão distantes dos grandes centros.

Tais desafios têm tudo a ver com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, plano de ação proposto pela ONU (Organização das Nações Unidas), dividido em 17 objetivos e 169 metas a serem alcançadas, concentrando as ações nas necessidades de quem é mais vulnerável na sociedade global.

Várias áreas são foco dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODs), da saúde à erradicação da pobreza, passando por medidas para combater os impactos das mudanças climáticas, entre outros, reeditando outras agendas pactuadas anteriormente por esforço da própria ONU (os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio). Mas chama a atenção o fato de o documento reconhecer o momento atual da humanidade, onde "a disseminação da informação e das tecnologias da comunicação e interconectividade global tem um grande potencial para acelerar o progresso humano, para eliminar o fosso digital e para o desenvolvimento de sociedades do conhecimento" (ONU, 2016, p. 6).

Chamo a atenção para dois objetivos dessa agenda, que têm tudo a ver com a formação dos ecossistemas educomunicativos e o papel das instituições públicas na promoção do desenvolvimento sustentável. O primeiro ODs é o de número quatro: "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", tendo como uma das metas destacar a de que, até 2030, será preciso "garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (...) (ONU, 2016, p. 23).

O próximo ODS a destacar dessa agenda é o de número 17: "fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável" (ONU, 2016, p. 37), que traz uma meta de se reforçar parcerias envolvendo diversos setores da sociedade para que "mobilizem e compartilhem conhecimento, expertise, tecnologia e re-

cursos financeiros, para apoiar a realização dos objetivos do desenvolvimento sustentável em todos os países (...)" (ONU, 2016, p. 37).

Somente a partir da leitura destes dois ODs é possível perceber o quanto a gestão de ecossistemas educomunicativos na rede de instituições que têm acesso a recursos para programas e projetos de Educação Ambiental e Comunicação, é importante para avançar na inclusão da sociedade, em particular das populações que vivem dentro ou no entorno de áreas protegidas e delas se beneficiam, ou necessitam de apoio, entre outros por sua vulnerabilidade socioambiental. Não existe desenvolvimento sustentável sem acesso a informação, descentralização das relações de poder na gestão do conhecimento e no diálogo intercultural que permita a participação em processos de tomada de decisão. Se épapel das instituições promover o desenvolvimento sustentável, é obrigação dos projetos e programas envolvendo a questão socioambiental, trabalhar o paradigma da Comunicação a partir desse olhar.

Referências

MENEZES, Débora. Comunicação e Mobilização na Gestão Participativa de Unidades de Conservação: o Caso da APA da Serra da Mantiqueira. Dissertação (mestrado) – Laboratório Avançado de Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas (LABJOR-UNICAMP. Campinas, SP: 2015;

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. LAYARGUES, Philippe Pomier (Coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

SOARES, Ismar de O. Comunicação/Educação: a Emergência de um Novo Campo e o Perfil de Seus Profissionais. In: **Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte.** Brasília, UNB, ano 1, n. 2, p. 5-75, jan/mar, 1999.

ONU. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 Para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: < https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 5 set 2016.

TORO, José Bernardo A., WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização Social: um Modo de Construir a Democracia e a Participação**. Brasília: Unicef, 1996.'

Crítica do discurso da sustentabilidade global

IARA MARIA DA SILVA MOYA

> É lícito dizer que o futuro são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e da vontade.
>
> *Milton Santos*

Introdução

Milton Santos, ao fazer a crítica da globalização, considera a existência de três mundos em um só. Da mesma maneira entende-se que, na medida em que a sustentabilidade é a face reversa da globalização, a sustentabilidade global também envolve três discursos em um só. Em um exercício de fabulação a sustentabilidade global é apresentada como solução, salvação do mundo, mas esse discurso, de fato, encobre o grande problema da atualidade, sua danação, a efetiva insustentabilidade do mundo atual, sendo exemplos o aquecimento global e as mudanças climáticas e uma pegada ecológica global que compromete os recursos do planeta.

Mas, uma outra globalização é possível, então, também se pode dizer que, para além da chamada salvação e da efetiva danação do mundo, um outro mundo é possível e escolher seguir um novo caminho, uma outra sustentabilidade. Uma sustentabilidade que está na

dimensão das pessoas e das relações com o outro e que, dessa maneira, faz-se presente na categoria dos direitos sociais e da cidadania.

Este artigo apresenta parte do trabalho elaborado na tese de doutoramento desta autora que teve como objetivo, no âmbito da comunicação organizacional, avaliar criticamente o discurso da sustentabilidade global e seu repasse local nas organizações e ponderar sobre o caráter estratégico da interface da comunicação com a sustentabilidade.

Na perspectiva epistemológica, a adoção do pensamento crítico considera a produção do discurso como vinculada às condições de existência, e, por isso mesmo, com base na dinâmica dialética, o discurso pode ser um agente de mudança e promover novas maneiras de viver. No nível metódico, o trabalho foi desenvolvido em quatro veredas: a pesquisa bibliográfica, sobre os temas da comunicação organizacional, do discurso e da sustentabilidade; a pesquisa documental sobre o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade, incluídos aí os documentos produzidos nas conferências das Organizações das Nações Unidas (ONU), e os relatórios de suas agências e grupos de trabalho; a pesquisa empírica, realizada por meio eletrônico junto a empresas, e a pesquisa de dados secundários por meio de consultas a estudos de mercado sobre sustentabilidade realizados junto a grandes empresas do Brasil.

Neste texto objetiva-se apresentar a crítica do discurso da sustentabilidade global, a partir da adoção de Milton Santos como inspiração. O trabalho é apresentado em cinco partes, sendo que a primeira trata de Milton Santos, globalização e a existência de três mundos em um só; a segunda parte aborda a sustentabilidade e explicita a ideia de três discursos em um só; a terceira parte desenvolve a sustentabilidade como solução, salvação do mundo; a quarta parte faz a crítica desse discurso e desvela a sustentabilidade como problema, danação do mundo e a quinta parte reflete que uma outra sustentabilidade é possível.

Milton Santos, globalização e a existência de três mundos em um só

Milton Santos em sua obra “Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal”, de 2.000, desenvolve a crítica da globalização. Por meio de um exercício dialético explicita a relação entre o global e o local, questão fundante no entendimento da vinculação entre globalização e sustentabilidade. A globalização tornou central a questão do espaço, na medida em que agrega e confronta o global e o local, o mundo e o lugar, especialmente para o Brasil, que está ao sul das grandes economias, “um território nacional da economia internacional”. (SANTOS, 2001, p.38).

O autor apresenta o conceito de três mundos em um só: o primeiro, o mundo tal como nos fazem vê-lo, a globalização como fábula; o segundo, o mundo como ele é, a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser, a possibilidade de uma outra globalização.

Sustentabilidade: três discursos em um só

A sustentabilidade é assunto em pauta desde os anos 1.990, com a realização pela Organização das Nações Unidas, da conferência de 1.992, no Rio de Janeiro, a Rio-92, e, em 2.002, a conferência de Joanesburgo. Mas foi a Conferência Rio+20, em 2012, que deu visibilidade mundial ao tema.

Com diversos entendimentos, sentidos e interpretações, muitas vezes conflitantes (KUNSCH et al, 2014), a sustentabilidade pode se apresentar como prática e como discurso. Na perspectiva miltoniana, a sustentabilidade enquanto prática, situa-se no contexto da técnica, e é efetivada na dimensão local. Por sua vez, a sustentabilidade global se dá na dimensão global e situa-se no contexto da política, sendo discurso. O discurso é produzido por um sujeito e esse sujeito tem uma ideologia. Conforme Orlandi afirma, (2013, p.28) "não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia". Nesse sentido, esse discurso antecipa o real concreto e o representa, isto é, o re-apresenta. (CHAUÍ, 2003).

No relatório "Povos resilientes, planeta resiliente: um futuro digno de escolha" (indicado daqui em diante como POVOS, 2012) a expressão "sustentabilidade global" é adotada, e é afirmado que, em sua visão de longo prazo, para além do equilíbrio dos chamados pilares do desenvolvimento econômico, social e ambiental, a sustentabilidade global inclui também a erradicação da pobreza, a diminuição da desigualdade, o crescimento inclusivo, a produção e consumo mais sustentáveis, o combate à mudança climática e o respeito aos limites do planeta.

Na medida em que a sustentabilidade é a face reversa da globalização, tal como está, a sustentabilidade global envolve três discursos em um só. A sustentabilidade global é apresentada como solução, salvação do mundo, mas esse discurso salvacionista escamoteia o grande problema do mundo atual, sua danação, isto é, sua efetiva insustentabilidade.

A sustentabilidade como solução,salvação do mundo

O mundo atual demanda o exercício de fabulações, como disse Milton Santos (2001). Com a divulgação do relatório "Nosso Futuro Comum" (BRUNDTLAND et al, 1991), também chamado de Relatório Brundtland, configura-se o discurso da sustentabilidade global como

solução, salvação do mundo. A expressão "desenvolvimento sustentável" foi primeiro utilizada no Relatório Brundtland sendo apropriada pela Conferência Rio-92 bem como pela ONU. Segundo Becker (apud DO LAGO, 2006, p.56) a expressão vincula dois discursos em crise, do desenvolvimento e do meio ambiente, e, conforme diz "tem a promessa de um possível resgate dessas crises".

Na Conferência é proposto e integralmente aceito e adotado o conceito de desenvolvimento sustentável na perspectiva intergeracional: "desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades". (BRUNDTLAND et al, 1991, p.56).

Também é formalmente adotado o conceito de que o desenvolvimento sustentável deve responder ao *triple botton line*, ao equilíbrio de seus três pilares: econômico, social e ambiental, "um novo paradigma para o crescimento econômico, igualdade social e sustentabilidade ambiental". (POVOS, 2012, p.9).

Ainda, as conclusões do Relatório apontaram para uma vinculação entre a escassez de recursos naturais e o aumento da pobreza mundial, em um ciclo vicioso que liga os problemas ambientais, entendidos como poluição do mundo, à pobreza, o que significa a responsabilização dos pobres pela degradação dos recursos naturais. E a partir daí, torna-se necessário buscar reduzir a pobreza para mitigar o dano ambiental. Segundo Do Lago (2006, p.64): "o Relatório Brundtland [...] chegou no momento em que se fortalecia nova fase de atribuição de todos os males aos países em desenvolvimento ou aos países do bloco socialista".

A sustentabilidade como problema, danação do mundo

Para Milton Santos (2001), o mundo globalizado, apresentado como fábula, esconde o mundo concreto em que a globalização efetivamente se mostra perversa. De modo semelhante a sustentabilidade, apresentada como solução, salvação do mundo tem, por trás, concretamente, um mundo de problemas. A sustentabilidade como solução tem seu discurso instituído em três pontos: a responsabilização dos pobres pelas más condições ambientais do planeta; a defesa da harmonia entre economia, ambiente e sociedade; e o legado de um mundo capaz de responder às necessidades das futuras gerações.

Um olhar crítico sobre esse discurso já desvela como fundamento material a globalização, produtora de grande parte dos problemas atuais da insustentabilidade global, bem como da temida pobreza. A vinculação entre globalização e sustentabilidade resulta de um modelo econômico que busca, incessantemente ampliar mercados, e para isso requer a intensificação dos padrões de produção e consumo, o que tem como consequência o

aquecimento global, dado o uso de combustível fóssil, e uma pegada ecológica que já não consegue fazer frente ao que é demandado do planeta.

A própria ONU assume a desigualdade da distribuição dos benefícios e dos custos da globalização na Declaração do Milênio de 2000: "se é certo que a globalização oferece grandes possibilidades, atualmente os seus benefícios, assim como os seus custos, são distribuídos de forma muito desigual". (UNITED NATIONS MILLENNIUM DECLARATION, 2001, p.4). O G-7, grupo da ONU dos países mais ricos do mundo soma 10% da população mundial, mas detém 45% da riqueza do mundo. E na questão da produção de GEE - gás de efeito estufa, os 11% mais ricos do planeta respondem por 50% das emissões, enquanto 50% da população mundial responde por apenas 11%. (POVOS, 2012).

A análise da desigualdade mundial desvela que não é a pobreza, isto é os países pobres, que respondem pela degradação intensiva do planeta, mas sim os ricos. Nesse sentido, o discurso da sustentabilidade global que se apresenta como solução, salvação do mundo, ao atribuir aos pobres a causa da degradação ambiental, isto é, ao estabelecer que a escassez de recursos naturais resulta da pobreza mundial, afirma-se como exercício de fabulação, ideologia que reproduz e mantém a globalização atual.

Um outro ponto do discurso da sustentabilidade global é a proposição da harmonia entre os três pilares, o econômico, o ambiental e o social. Na perspectiva do pilar econômico, o que se tem é um modelo econômico falido com crises econômicas e financeiras frequentes como reconhece o PNUMA (2011); enquanto o relatório citado, "Povos resilientes, planeta resiliente: um futuro digno de escolha" (2012) fala da necessidade de mudança urgente do paradigma econômico vigente, e defende a necessidade de "uma nova economia política para o desenvolvimento sustentável". (POVOS, 2012, p.20). No pilar social, os desequilíbrios sociais mostram um mundo cheio, com mais de 7 bilhões de pessoas, onde a distância entre os países ricos e os países pobres só aumenta, desigualdade que se mostra como uma questão de justiça social, a começar pela questão da fome, pois apesar da produção suficiente de alimentos, cerca de uma em cada seis pessoas no mundo sofre com a falta de alimentação.

No pilar ambiental, os serviços ecossistêmicos, o capital natural, base para a sustentação da vida no planeta, mostram sinais de exaustão, em razão de uma pegada ecológica resultante do modelo econômico que atualmente requer um planeta e meio (INPE, 2015) para sustentar os padrões de produção e consumo de apenas uma parcela da população mundial. A ação do homem sobre o planeta leva ao reconhecimento de uma nova era geológica, o Antropoceno (BOFF, 2012). Em dimensão planetária, a discussão da sustentabilidade, ao avaliar os limites do planeta indica que, das nove fronteiras, processos do sistema-Terra

pressionados pela ação humana, três delas já foram cruzadas. A mudança climática, resultante do aquecimento global mostra-se hoje a maior ameaça à vida na Terra, com o risco do fim da espécie. (POVOS, 2012). Evidencia-se assim, a insustentabilidade dos três pilares, incompatível com o discurso da sustentabilidade global, que se apresenta como solução, salvação do mundo, ao propor a harmonia, o equilíbrio entre os três pilares, econômico, social e ambiental.

O terceiro ponto do discurso da sustentabilidade global defende a garantia de acesso das futuras gerações aos mesmos recursos disponíveis às gerações anteriores. Esse discurso, nesse sentido, não tem credibilidade, na medida em que, por tudo o que já foi aqui dito, não é mais possível garantir às gerações futuras os recursos naturais até há pouco ainda disponíveis.

Dessa maneira, a crítica do discurso da sustentabilidade global como solução, salvação do mundo mostra, de fato, como visto no seu reverso, a sustentabilidade como problema, danação do mundo, quer dizer, uma sustentabilidade impossível.

Um outro mundo é necessário, uma outra sustentabilidade é possível

Um outro mundo é necessário, uma outra globalização é possível, um outro mundo é possível, conforme Milton Santos (2001). Nesse sentido, fica a questão: afinal, qual é o discurso da sustentabilidade capaz de ser agente de mudança, capaz de mobilizar para novas maneiras de viver?

Essa reflexão caminha no aprendizado com outras sustentabilidades, como a Carta da Terra; no entendimento da sustentabilidade global na relação Mundo e Lugar; e na elaboração da comunicação como estratégia possível de sustentabilidade.

A Carta da Terra, com a mesma raiz do discurso salvacionista da sustentabilidade global, apresenta, entretanto, uma outra leitura de mundo, do momento da Terra, do modo de ser e estar no mundo, e propõe que ser é ser com o outro no mundo (e não ser contra o outro no mundo), e que o outro inclui aí o outro humano, toda forma de existência, a Natureza, a vida e a história, o cosmos. Esse é o prenúncio de uma nova sustentabilidade, que se dá em relação. Conforme o texto inicial: “para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade de vida e com as futuras gerações”. (CARTA DA TERRA, 2000, PREÂMBULO).

O lugar é onde se vive a vida, o cotidiano. É onde está a família, o trabalho, parentes, amigos, conhecidos, as relações. É necessário assumir nossa localização no mundo, nosso lugar. Não se pode controlar o mundo, mas pode-se agir no local, no lugar, no nosso lugar,

e por esse modo, agir no mundo. Só se pode ser cidadão no lugar. Cidadania, como prática política, vem de pólis, cidade. Cidadania é participação; uma exigência do viver em comum; é o cuidado com seu próprio lugar, requer a apropriação do lugar, e por meio dessa apropriação, descobrir suas próprias riquezas, descobrir-se. Cidadania e democracia têm um processo de contínua alimentação, onde o conflito é a própria constituição da democracia. A democracia pressupõe cidadania e esta se amplia na democracia. Se na democracia a luta é pelos direitos políticos, na cidadania se configuram os direitos sociais. (CHAUÍ, 2012).

É na pólis, na instância do local, que ocorre a comunicação. A democracia se faz pelo discurso. É direito do cidadão dar sua opinião publicamente, debater, discutir. E o cidadão ao expor suas idéias, ao torná-las públicas, produz a si mesmo enquanto cidadão, e o seu discurso, no embate e no diálogo, constrói um entendimento que se configura como coletivo, que se torna comum a todos. A comunicação, assim, se faz enquanto exercício de cidadania. (MOYA, 2016).

É nesse contexto que a AMI, Alfabetização Midiática e Informacional, elaborada pela UNESCO (2013), toma lugar, ao propiciar o aprendizado que possibilita aos cidadãos fazerem as melhores escolhas e assim tomarem as melhores decisões, ao considerar que “as mídias e outros provedores de informação [...] são também os meios pelos quais as sociedades aprendem sobre elas mesmas, mantêm discursos públicos e constroem um sentido de comunidade”. (UNESCO, 2013, p.16). Nesse sentido a UNESCO (2013) defende que, é no conhecimento sobre mídias e sistemas de informação abertos que se fortalece a cidadania resultando em democracia e boa governança.

Talvez, mais que grandes revoluções, o local, o lugar seja o palco das mudanças. A mudança é necessária e urgente, já se sabe. O processo social, em contínua atuação, promove o surgimento de novas condições, que podem ser oportunidades para a mudança, janelas do possível. A estratégia, enquanto estratégia de sobrevivência, ou estratégia de vida, nasce do possível; e é o que constitui a vida das pessoas, a partir das suas necessidades, elaborada e desenvolvida junto com o outro. É essa estratégia que supera o pensamento único e percebe as possibilidades das circunstâncias existentes e que, por meio da liberdade, e com base nas ações por elas suscitadas, permite criar novas realidades.

Estratégia e comunicação andam juntas; a comunicação presente em sua origem. A estratégia é uma construção conjunta de sentido e de futuro e a comunicação, o discurso, pode ser um agente de mudança e promover novas maneiras de um viver sustentável. Frente a insustentabilidade global da atualidade, a comunicação é a estratégia possível, o caminho para a sustentabilidade. Sustentabilidade que é possível enquanto relação com o outro, inscrita na categoria da cidadania, do fazer em comum. É a comunicação, enquanto estra-

tégia possível de sustentabilidade, que nos leva do discurso da sustentabilidade global ao exercício da sustentabilidade enquanto cidadania local.

Considerações finais

Em uma perspectiva crítica, embasada no pensamento dialético, a conclusão, o terceiro movimento, a síntese, é apenas uma parada, uma totalidade que se configura por um momento, para se tornar em seguida nova possibilidade, mais uma vez a ser transformada em real, por meio do agir e da liberdade.

Desta parada, novos possíveis se delineiam: o entendimento da sustentabilidade como relação, o que significa que somos responsáveis uns pelos outros, pela comunidade de vida e com as futuras gerações; a apropriação do lugar, o agir no lugar e, por esse modo, agir no mundo; o exercício contínuo da cidadania e da democracia, por meio da luta pelos direitos políticos, e pelos direitos sociais; a defesa do direito do cidadão expressar-se publicamente e, desse modo, construir um entendimento coletivo, comum a todos, capaz de identificar o possível e mudar a realidade.

Referências

A CARTA DA TERRA. Disponível em www.cartadaterrabrasil.org/prt/text. html#. Acesso em 04/03/ 2013.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRUNDTLAND, G. H. *et al*. **Nosso futuro comum**. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. In **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012, p.149-161.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Atica, 2003.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (Rio+20). **O futuro que queremos**. Documento final da Conferência, 2012. Disponível em http://www.onu.org.br/rio20/documentos/. Acesso em 22/06/2012.

DO LAGO, André A. C. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo.O Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores/ FUNAG, 2006.

INPE - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. Disponível em <www.inpe.br>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

KUNSCH, Margarida M. K. Et al. **Políticas e estratégias de comunicação na gestão da sustentabilidade nas organizações públicas e privadas**. Relatório técnico-científico de Projeto

de Produtividade em Pesquisa – PQ. CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. São Paulo, 2014.

MOYA, Iara M. S. **Crítica do discurso da sustentabilidade global: a comunicação como estratégia possível**. Tese de doutorado. São Paulo:USP, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Margarida M.K. Kunsch. Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-14092016-114606/

ORLANDI, Eni P. Discurso científico e interpretação: uma questão para o cientista. In OLIVEIRA, Ivone de Lourdes. MARCHIORI, Marlene. (orgs.). **Comunicação, discurso, organizações**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2013.

POVOS RESILIENTES, PLANETA RESILIENTE: UM FUTURO DIGNO DE ESCOLHA. Relatório do Painel de Alto Nível do Secretário Geral das Nações Unidas sobre Sustentabilidade Global. Nova York: Nações Unidas, 2012. Disponível em <http://www.onu.org.br/docs/gsp-integra.pdf.>. Acesso em 15/05/2012.

PNUMA - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE. **Relatório das disparidades nas emissões de 2010**. Disponível em: http://pnuma.org.br. Acesso em 20 de abril de 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

UNITED NATIONS MILLENNIUM DECLARATION. **Declaração do milênio**. DPI/2163 - Portuguese – 2000. Lisboa: United Nations Information Centre, 2001. Disponível em <http://unric.org>. Acesso em 03 de abril de 2012.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

A AUTORA

IARA MARIA DA SILVA MOYA - Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, email: iaiamoya@usp.br

REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO

Paradigmas para uma comunicação edudemocratizadora

ANA CARINE. GARCIA. MONTERO
JOSE IGNÁCIO AGUADED
JOAN FERRÉS PRATS

No Global MIL Week fomos provocados a pensar sobre quais seriam os novos paradigmas que sustentariam o diálogo entre os povos em um mundo midiatizado. Para contribuir com a reflexão coletiva, neste *paper*, trazemos os constructos teóricos dos paradigmas holístico, ecosófico e complexo elaborados na tese *Competência midiática organizacional: estudo comparativo Brasil/Espanha*, que está em desenvolvimento no *Doctorado Interuniversitario de Comunicación*, das universidades andaluzas de Sevilla, Málaga, Cádiz e Huelva, na linha *Educomunicación y alfabetización mediática*.

Na tese se quer entender a competência midiática no todo organizacional de universidades a partir da tessitura das inter-relações dos sujeitos da organização. O sujeito é visto dentro de um processo coletivo que desenvolve competências individuais-organizacionais-sociais, de modo complexo. A competência, nesse processo, é considerada não apenas como uma aquisição de capacidades individuais, mas como atributo coletivo, que somente pode ser alcançado em conjunto, em grupo, em organização. É uma competência como direito universal dos seres humanos à sociedade hipercomunicada, que demanda um propósito coletivo de ações e políticas públicas que defendam o direito do cidadão a uma comunicação de qualidade.

Aborda-se a competência midiática organizacional como uma competência transversal que mobiliza outras competências humanas, organizacionais e sociais através dos meios

telemáticos e digitais. É uma competência capaz de desenvolver a autonomia pessoal do cidadão, assim como seu compromisso social e cultural. Sendo assim, visualiza-se a competência midiática organizacional como requisito necessário para construir ecossistemas comunicativos que propiciem o diálogo necessário à cidadania e democracia dos povos.

Paradigmas da tese

Maturana e Varela (2013, p. 13) lembram que todo olhar é um olhar particular sobre a realidade e que *"toda reflexión trae un mundo a la mano, y, como tal, es un hacer humano por alguien en particular en un lugar particular".* Nesse sentido, apresentam-se os paradigmas holístico, ecosófico e complexo que modelam a particularidade do nosso olhar sobre a realidade. Ao escolhermos os paradigmas, queremos dizer ao leitor que escolhemos um caminho para andar, que essa é uma escolha particular, o que não invalida os esforços realizados por outros investigadores que têm outras perspectivas. Explicitar os paradigmas que conscientemente se escolhem para delimitar o estudo parece fundamental para estabelecer as relações que delineiam conceitos e discussões teóricas. De outro modo, o que se quer dizer é que, ao perguntar sobre quais são os requisitos necessários ao desenvolvimento da competência midiática em organizações desde os paradigmas holístico/ecosófico/complexo não é o mesmo que fazer a pergunta desde o paradigma cartesiano-newtoniano. Olhar o problema de investigação desde esse paradigma traria respostas permeadas pela dualidade que separa objeto e sujeito, alma e corpo, espírito e matéria, qualidade e quantidade, finalidade e causalidade, sentimento e razão, liberdade e determinismo, essência e existência, conforme nos ensina o pensador francês Edgar Morin. Estaríamos aceitando a visão mecanicista que Capra (1996, p. 25) tanto critica em *The web of life*: que vê o universo como um sistema mecânico, o corpo humano como uma máquina, a sociedade como um campo de luta competitiva, o progresso material ilimitado por meio do crescimento econômico e tecnológico, e a crença em uma sociedade que coloca a mulher em posição inferior à do homem. Acreditamos que são esses valores e propósitos – mecanicistas – que nos colocam onde estamos hoje, em uma crise profunda de visão de futuro para a humanidade.

Ao escolher paradigmas que contestam o paradigma dominante da ciência moderna, buscam-se respostas que verdadeiramente tragam as soluções de que necessitamos para enfrentar o desafio da construção de uma sociedade democrática. Trata-se de uma mudança de visão, de valores, de perspectivas para olhar o fenômeno da comunicação midiática sobre uma ótica diferente: ecosófica, holística, complexa e, fundamentalmente, comunicativa.

Paradigma holístico

O termo "holismo" foi usado pela primeira vez em 1926 por Jan Christiaan Smuts (1870-1950) na obra *Holism and evolution*, na qual propõe a ideia de que o "todo" e suas "partes" se influenciam reciprocamente, determinam um ao outro e fundem suas características individuais: "o todo está nas partes e as partes estão no todo, e esta síntese do todo e das partes está refletida no caráter holístico das funções das partes tanto quanto do todo" (SMUTS apud CREMA, 2015, p. 55).

A reflexão surgiu em meio às duas guerras mundiais e foi proferida por um militar condecorado da Coroa Britânica, que havia participado, no final da Primeira Guerra Mundial, das negociações pela paz e da criação da *Société des Nations*, organismo internacional antecessor à ONU. O termo (holismo) nasceu, assim, em um doloroso momento da história humana que provocou sentimentos de incerteza e descrença na ordem vigente. O mundo controlado, organizado, domesticado entrava em choque.

Era o início de uma mudança drástica no pensamento científico e no entendimento geral sobre o que é a vida. Começava a mudança "das partes para o todo" que hoje pode ser entendida "como uma mudança de objetos para relações" (CAPRA, 1996, p. 47).

Em março de 1986, durante o colóquio "A ciência em face dos confins do conhecimento", organizado pela Unesco, que reuniu os prêmios Nobel de Física (1979) e de Medicina (1990), além de cientistas de diversas áreas de 16 países, publicava-se um documento histórico pelo conteúdo que trazia. A Declaração de Veneza se constituiu em um documento fundamental para, naquele momento, validar o paradigma holístico. Trouxe a noção de universalidade, transdisciplinariedade, e mudança de paradigma. Inspiradas na Declaração, foram criadas as universidades holísticas internacionais de Paris, do Brasil e outras tantas iniciativas que buscavam um aporte como esse para deflagrar seu movimento.

A visão do mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas, base do pensamento holístico, aproxima-se do paradigma ecológico/ecosófico, que reconhece a interdependência entre todos os fenômenos, em que indivíduos e sociedades estão encaixados nos processos cíclicos da natureza.

Paradigma ecosófico

Quando nos referimos a uma visão holística sobre os fenômenos, muitas vezes deixamos de fora a percepção ecológica. Aproximar a visão ecológica da holística parece fundamental para ampliar a perspectiva sistêmica. Somos todos constituintes da teia da vida. A física quântica mostrou que a parte não existe e o "que denominamos parte é apenas um padrão numa teia inseparável de relações" (CAPRA, 1996, p. 47). A perspectiva ecológica traz, nes-

se sentido, a amplitude necessária para entender o processo relacional da comunicação midiática no entorno organizacional. Mas o que seria o paradigma ecosófico?

A primeira questão que parece importante ressaltar é que a ecologia nasceu no campo da biologia para estudar as interações entre os seres vivos e o seu entorno. No entanto, essa visão foi ampliada e chega à atualidade como uma ecosofia – filosofia ecológica – que aporta às ciências sociais uma visão cosmocêntrica redefinindo o lugar do homem no seu entorno.

Notario (2005) apresenta na tese *Ecología profunda y educación* o processo histórico de construção do campo da ecologia, mostrando as diferenças euroamericanas de abordagem, descreve detalhadamente a "ecologia profunda", origem, pressupostos e princípios, mostrando que um novo paradigma se estabelece, contestando a visão fragmentada e dualista. Segundo a pesquisadora, nas últimas décadas vem-se repetindo que *"el mundo necesita dar un importante giro y acogerse a un nuevo paradigma"* e, para isso *"la ecología profunda ofrece una perspectiva muy singular"* (NOTARIO, 2005, p.12). Do rico material apresentado pela pesquisadora espanhola, retiram-se dois enfoques para construir os fundamentos do que estamos chamando de "paradigma ecosófico". O primeiro é a distinção entre ecologia superficial e ecologia profunda; o outro é a conceituação do termo "ecosófico".

O filósofo norueguês Arne Naess (1912-2009), catedrático na Universidade de Oslo que militou apaixonadamente pela sustentabilidade ambiental, cunhou o termo "ecologia profunda" para diferenciá-lo do que chamou "ecologia superficial". Essa distinção parece fundamental para entender e analisar a organização e seus processos relacionais de comunicação midiática.

Segundo Naess, o movimento da ecologia superficial estabelece a luta contra a contaminação e o esgotamento de recursos, tendo como objetivo principal a saúde e a abundância das pessoas dos países desenvolvidos. O movimento da ecologia profunda vai além, busca o todo universal que integre sem perder as diferenças e sem deixar de olhar a natureza. Um ponto forte, reconhecido assim pelo próprio Naess, é a preocupação com a inclusão do valor do que é não humano, dentro do mesmo nível do humano. Essa perspectiva rompe os limites que determinam que tipo de vida é mais ou menos importante. Mais do que relacionar o homem à natureza, a ecologia profunda traz a noção da inseparabilidade humanidade-natureza, entendendo que todas as vidas, humanas e não humanas, são importantes. Sob essa perspectiva, Notario (2005, p. 153-154) propõe a redescoberta do conceito de qualidade de vida, apostando em *"un vivir reconociendo el valor de los de nuestro alrededor y de lo de nuestro alrededor",* como estilo de vida verdadeiramente humano.

O outro enfoque destacado é o que se refere ao termo "ecosofia". Naess disse que o movimento da ecologia profunda não é apenas ecológico, mas também "ecofilosófico", porque

faz reflexões sobre o homem e seu entorno. A "ecosofia" seria então, uma *ecofilosofia* do equilíbrio e da harmonia ecológicos. Seguindo a recomendação de Naess, utiliza-se na tese o termo "ecosofia" para explicitar que é pela perspectiva da ecologia profunda que se opta por entender a relação dos sujeitos com o seu entorno organizacional e social. A perspectiva da ecologia profunda traz uma mudança fundamental para entender o lugar do ser humano no mundo em que habita. Percebe-se a importância de analisar os processos de comunicação midiática realizados pelos sujeitos no entorno organizacional de modo ECO (ecosófico), sem colocar os sujeitos em um status que eles não têm no seu *habitat* natural (cósmico) e organizacional. Fazê-lo de outro modo é trabalhar com uma falácia, em base a uma verdade que não existe.

O modelo EGO (ecologia superficial), sustentado em uma mentalidade antropocêntrica, coloca o homem acima dos outros seres vivos, "atribui apenas um valor instrumental, ou de uso" (CAPRA, 1996, p. 25) da natureza e se expressa nos incontáveis problemas ecológicos do nosso tempo. Mas, mais do que nas crises ambientais, a visão antropocêntrica está presente na construção da relação diária que tem o homem com seu *habitat*, com os outros da sua própria espécie, com "os" sujeitos de seu redor e com **"o"** seu *habitat*. A visão ecosófica (ecologia profunda) traz amplitude ao lugar do homem em seu meio, na sua vida natural. *"El hombre y su mundo son parte del despliegue de un continuo, donde el uno está por el otro y el otro por el uno"* (NOTARIO, 2005, p. 277). Desqualifica a falácia do EGO (individualidade, poder, separação, hierarquia) e recupera a noção humilde de igualdade e interconexão com o todo. A singularidade do sujeito se amplia para uma complexa rede de relações dependentes, dele com o outro; dele com o todo, com a vida, com a sociedade, com a humanidade, com o planeta.

Nesse sentido, entende-se que o pensamento ecosófico se aproxima do holismo. Nos dois encontramos a "relação" entre partes como fundamento para construir um todo, natural e complexo.

Paradigma da complexidade

Desde nossa particularidade, percebe-se que os paradigmas, holístico e ecosófico, também se aproximam do paradigma da complexidade. Mesmo que Edgar Morin faça duras críticas à abordagem holística conceitual, parece-nos que é evidente a confluência dos paradigmas.

Para explicar o que é complexidade, Morin (2001, p. 20) utiliza a metáfora do *complexus*, um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados que coloca em pa-

radoxo “o uno” e “o múltiplo”. Segundo o pensador francês, “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”. Para abordar a complexidade dos fenômenos que nos circundam, Morin (2001) propõe a observância de sete princípios do paradigma da complexidade: sistêmico ou organizacional, hologramático ou hologrâmico, anel retroativo, anel recursivo, auto-eco-organização, dialógico, reintrodução.

Concluindo

Esta breve contribuição trouxe uma reflexão que os autores estão realizando para repensar os paradigmas que sustentam processos de comunicação e educação midiática em organizações, motivados pela tese *Competência midiática organizacional*.

Se é certo que todos os paradigmas têm fundamentos na ciência clássica, também é certo que novos paradigmas foram surgindo ao momento que os investigadores foram modificando, relacionando, adaptando métodos de acordo à reflexão da sua área de estudo, de seu contexto histórico.

Ao escolhermos os paradigmas holístico-ecosófico e complexo - queremos dizer ao leitor que escolhemos um caminho para andar, que essa é uma escolha particular, o que não invalida os esforços realizados por outros investigadores que tem outras perspectivas. Explicitar os paradigmas que conscientemente se escolhe para delimitar o estudo parece fundamental para estabelecer as “relações primordiais que determinam conceitos e comandam discursos”, prognosticados por Morin (2002, p.27). Nesse sentido, apresentamos os paradigmas que fundamentam a tese para que o leitor não procure no estudo uma abordagem cartesiana (mesmo que também esteja presente).

Entendemos que o holismo está fortemente inserido no pensamento moderno e traz para a investigação uma visão de universalidade integradora e transdisciplinar que permite enxergar os sujeitos organizacionais (partes) em interações (relações) constantes e paradoxais dentro da organização (parte/todo) e na sociedade (todo/parte), produzindo a realidade do seu entorno.

O paradigma ecosófico, que se considerou por bem assim nominar, traz uma visão nova, profunda das relações que estabelecem os sujeitos com seu habitat, com a natureza e com os outros sujeitos. Retira do homem o seu status antropocêntrico, desqualificando o EGO e provocando reflexões sobre as competências necessárias às ações comunicativas no ambiente organizacional. Tal visão traz o respeito pela vida do outro, humano ou não.

O pensamento complexo de Edgar Morin, mostra princípios, métodos e conceitos necessários para a análise dos processos de comunicação midiatizada realizados por sujeitos em relação dialógica e de modo *auto-eco-organizadamente* na ambiência organizacional.

No Global MIL Week se enfatizou a importância de estabelecer relações mais dialógicas entre os povos do planeta, como estratégia para fortalecer o entendimento humano. A observância dos paradigmas propostos neste texto deve contribuir para que se pense a *relação* como estado de existência entre a parte e o todo, entre o sujeito e seu habitat (organizacional, social ou planetário) na complexa tessitura da comunicação midiática da atualidade.

Referências

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CREMA, R. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MATURANA, H.; VARELA, F. **El árbol del conocimiento**: las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NOTARIO, M. G. **Ecologia profunda y educación**. 2005. 300 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2005.

OS AUTORES

ANA CARINE GARCIA MONTERO - Doutoranda no Doctorado Interuniversitario de Comunicación das universidades espanholas Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universidad de Cádiz e Universidad de Málaga. Chefe da seção Comunica, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

JOSE IGNÁCIO AGUADED - Professor titular de Educação e Comunicação da Universidade de Huelva. Editor da Revista Comunicar. Diretor do Mestrado Internacional de Comunicação e Educação (UNIA / UHU). Coordenador UHU do Programa de Doutorado Interuniversitário em Comunicação (EUA, UMA, UCA, UHU).

JOAN FERRÉS PRATS - Professor titular do Departamento de Comunicação da Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, Espanha. Especialista em comunicação e educação. Fundou e dirigiu por 11 anos o Departamento de Audiovisuales de la Editorial Edebé.

Educação e Comunicação – as relações entre essas ciências e suas contribuições para o diálogo nas diferentes formas de abordagem do tema

SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA

Na América Latina a história da educação e comunicação desde os anos 1960 até o final da década de 1990, apresentavam-se como ciências, que compartilhavam de territórios comuns, apenas em determinadas situações, principalmente educativas. Com o passar dos anos, novas experiências e estudos se consolidaram, o que possibilitou a afirmação de um campo de inter-relação entre essas áreas. Neste contexto, o termo educomunicação ganhou força e lugar ocupando um terreno transdisciplinar em que os mecanismos de transmissão e propagação da informação e do conhecimento circulam em uma cultura convergente produzindo ecossistemas comunicativos (Soares, 2011).

Portanto, pensar a educomunicação não é apenas inseri-la como uma nova disciplina a ser acrescentada aos currículos de formação de professores, trata-se uma nova área de saberes que necessita ser investigado para sua consolidação. Buscando compreender e situar o contorno do campo das ciências da comunicação e da educação e onde se dá a aproximação entre elas, a presente pesquisa traz o resultado de um estudo que teve por objetivo investigar a relação entre essas ciências e suas contribuições para o diálogo em diferentes formas de abordagem sobre o tema.

Para tanto, buscou-se as bases teóricas que delimitam cada uma das ciências para apontar os momentos de inter-relação entre elas. A investigação de caráter qualitativo buscou delinear e fazer um mapeamento da produção do conhecimento neste campo. A pesquisa

do tipo qualitativa de revisão sistemática, que objetiva o mapeamento da produção de uma determinada área, foi realizada em periódicos científicos brasileiros que abordassem a temática da comunicação e educação, e da educomunicação no período de 2003 a 2015. Parte-se da hipótese de que os termos são utilizados indistintamente o que contribui para confusões conceituais em suas especificidades.

Dos resultados encontrados, foi possível perceber que os estudos que fortalecem a existência do campo da comunicação e educação concentram-se em quatro subcampos e que a nomenclatura vem sendo usada como sinônimo visto que os estudos desenvolvidos nessas áreas trazem uma diversidade multi, inter e transdisciplinar, inclusiva.

Demarcações e Especificidades – discussão dos dados

A Educação e a Comunicação são necessidades exigidas em diversas áreas em que prevalece a comunicação humana e não podem ser confundidas com a utilização do uso de mídias em contexto escolar, embora essa utilização tenha fortalecido a aproximação entre as ciências. Até o momento, diversos termos vêm sendo utilizados para aproximar essas áreas de conhecimento, tais como: “comunicação educativa”; “educação para os meios”; “educação para a recepção”; “pedagogia da comunicação”; “educomunicação”; “mídia educação”, o que contribuiu ainda mais para dificultar a demarcação e definição de um campo que abarque essas ciências.

As interações sociais são objeto de estudo das duas ciências e são a essência de ambas. Sobre a relação que tem os dois campos com a sociedade e as atividades humanas, de socialização, pode-se afirmar que a sua inter-relação se dá uma vez que as relações pessoais estão impregnadas da presença da mídia, mas não se reduzem a elas.

Para Soares (2000-2011), em uma primeira ocasião, não parecia possível que estas ciências pudessem se integrar em algum momento, visto que foram estabelecidas ao longo do tempo com funções específicas. Para o autor, a educação tinha como função administrar a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação ficava encarregada da difusão das informações e do lazer popular, mantendo o sistema produtivo pela publicidade.

Soares (2000- 2011) apresenta para a discussão do tema duas teses: a da interdiscursividade e a da interface. A da interdiscursividade traz a possibilidade de encontrar um discurso transversal que integre a comunicação e a educação. Já na interface, afirma o autor, esses campos não se integram. Por conseguinte, ao longo de seus estudos Soares (2011) assinala a consolidação deste novo campo de inter-relação e constata que esta

não é apenas uma nova disciplina a ser acrescentada nos currículos escolares. E vai além, considera que está inaugurado um novo paradigma discursivo transverso, que é constituído por conceitos transdisciplinares.

Neste estudo não se pretende em hipótese alguma minimizar as especificidades de cada área, nem mesmo instrumentalizar as ciências, intenta-se apenas investigar a relação entre a ciência da comunicação e a da educação e suas contribuições para esse campo no período de tempo proposto.

Para tanto buscou-se fazer uma revisão sistemática para identificar, selecionar, avaliar e sistematizar os estudos já realizados sobre o tema. A presente pesquisa de abordagem qualitativa foi delineada para atualizar os dados encontrados pelas pesquisas realizada pelo NCE/USP publicada por Soares (1998) e Vermelho e Areu (2005).

A pesquisa foi realizada na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que foi escolhida por oferecer acesso a textos completos de artigos selecionados em cerca de 21.500 revistas nacionais e internacionais em 126 bases de dados. A organização da análise do material foi dividida em três etapas, conforme classificação de Bardin (2011, p.125) a pré-análise; a exploração do material; o tratamento do resultado. Os textos foram agrupados em parâmetros significativos de enquadramento temático estabelecido em cinco categorias: título, resumo, principais autores, área temática, definição de campo.

O processo de busca de dados da CAPES se deu por assunto e pelo estabelecimento de filtros de seleção que foram: palavra-chave: comunicação e educação ou educação e comunicação; b) periódico produzido no Brasil; c) idioma português; d) publicação da área de educação/comunicação; e) periódico de instituição de ensino superior, ou de outras instituições, inclusive editoras, desde que com caráter acadêmico.

Ao iniciar a busca pelo termo educação e comunicação no site da CAPES foram registrados 5.304 artigos; na revisão por pares, foram registrados 2.606 artigos. Na busca avançada, esses artigos foram reduzidos a 211. Com a determinação de que a pesquisa seria feita sobre os artigos escritos em língua portuguesa foram selecionados 142 artigos.

Após a leitura desses artigos, alguns foram excluídos por estarem totalmente fora da área de interesse desta pesquisa. Alguns até apresentavam as palavras comunicação ou educação no texto ou em seu resumo, mas não traziam relação com o tema pesquisado, esses textos estavam relacionados a outras áreas do conhecimento. Também foram localizados artigos publicados na Revista da Escola de Enfermagem da USP e na Revista de Educação Física, que não se enquadravam no escopo desta pesquisa.

No total foram analisados 55 artigos que traziam o termo Educação e Comunicação, em seus resumos, seu título ou área temática. Ao examinar os títulos dos artigos, teses e dissertações selecionados para pesquisa, verifica-se que algumas palavras são recorrentes. Enumeram-se na sequência as palavras que aparecem com mais frequência nos títulos selecionados:

***Quadro1** – Palavras em relação ao título*

Em relação ao título palavras em destaque	Número de Ocorrências
Tecnologia	25
Educomunicação	4
Mídiaeducação, Mídia, Mediação	9
Educação e Comunicação ou Comunicação e Educação	25

Fonte: O autor

Observa-se que o fato de as palavras educação e comunicação aparecerem no título não significa que o conceito da palavra está sendo utilizado de forma integrada, ou no sentido de campo, mas pode-se afirmar que está sendo empregado principalmente para estabelecer uma aproximação entre as ciências.

O conceito de campo utilizado na presente pesquisa para avaliar os artigos estudados está embasado na definição de Bourdieu (2001) que afirma que o campo contextualiza que cada universo erudito possui uma doxa específica, que envolve um conjunto de pressupostos inseparavelmente cognitivos e avaliativos, cuja anuência é inerente à própria pertinência. Ou seja, para o autor, existem vários campos e cada um apresenta um conjunto de pressupostos e crenças partilhadas. Assim, as ciências da Comunicação e da Educação apresentam pressupostos específicos que podem ser caracterizados por um campo.

Soares (2011) afirma que é “a relação” o elemento que constitui o novo campo. Para o autor “Quanto a disputa, não existe, desde que se reconheça que os tradicionais campos continuam mantendo sua vigência, dentro do paradigma iluminista que os criou.” (Soares,2011 p. 23).

Os textos que apresentam o termo Educomunicação, o utilizam para definir a inter-relação dos dois campos de estudo: educação e comunicação. No entanto, observou-se que sua conotação envolve os princípios da pedagogia crítica que visam uma educação libertadora e de intervenção social.

Pode-se afirmar, portanto, que o termo comunicação e educação é mais utilizado para estudo de campo, num processo de sistematização teórico, enquanto o termo educomunicação aborda a formação do senso crítico, libertário. No entanto, no corpo textual, em muitas situações os termos são utilizados como sinônimo, principalmente para se evitar repetições.

Segundo Aparici (2014) o neologismo "educomunicação" é por natureza polissêmico e carrega ao longo das última décadas, sentidos a ele atribuídos, por grupos que militam no campo.

> "Para alguns, é, simplesmente, sinônimo de educação diante dos meios, enquanto, para outros, designa a prática mais moderna na educação midiática. A partir de 1999, contudo, contamos com um terceiro sentido: o conceito designa um campo de intervenção social na interface entre comunicação e educação" (p.16)

Como tema principal das publicações identificadas, foi encontrada, em primeiro lugar, a questão tecnológica, ou seja, a palavra tecnologia aparece em 25 títulos, o que mostra um avanço quanto à pesquisa feita pelo NEC/USP (SOARES, 1998), que ainda apontava a falta de pesquisas de natureza especulativa voltadas a entender o papel das tecnologias na formação do conhecimento. Para Aparici (2014), esse cenário de tecnologias incomuns, vão ser agentes de mudança em escala mundial e permitem o desenvolvimento de aspectos nunca abordados até agora na educomunicação.

Em doze títulos aparecem as três palavras juntas: tecnologia, educação e comunicação. Nessa tríade, observa-se que a palavra tecnologia é utilizada com distintos conceitos, mas prioritariamente como sinônimo de uso de computadores nas salas de aula. Trata-se de um tema atual e recorrente, que divide-se basicamente em duas linhas nos textos analisados: uma que discorre sobre a incorporação de novas tecnologias ao processo educativo já existente, e outra que se preocupa com a implantação a tecnologia da informação e da comunicação mas que prioriza o aprendizado.

Na área da educação os autores mais citados foram: Paulo Freire, Edgar Morin e José Manuel Moran. Note-se que esses autores têm seus pensamentos e obras orientados à educação e comunicação. Os autores na área da comunicação mais citados foram: Pierre Lévy, Guilhermo Orozco Gómez e Jesús Martín-Barbero, igualmente esses autores se relacionam à educação.

É possível afirmar, após a leitura detalhada dos trabalhos encontrados, que as pesquisas na área da educação e comunicação ainda se dividem em subáreas muito semelhantes às encontradas anteriormente pelo grupo de pesquisa NCE/USP (SOARES, 1998). A pesquisa realizada pelo NCE/USP distribui em áreas os estudos encontrados no campo da Comunicação e Educação. A presente pesquisa realizada foi estudada no campo da Educação e

Comunicação – a ciência da educação está sendo referenciada antes da ciência da comunicação, não por prioridade de uma ciência em face da outra, mas, justamente, para tirar o estigma de interface que a comunicação assume ao compartilhar com outras ciências. Optou-se por dividir os temas encontrados em subcampos, entendo que áreas e subcampo vão definir abrangências diferentes. O subcampo é uma segmentação do campo que vai estabelecer um limite entre os temas encontrados. O termo área no presente estudo foi utilizado no sentido de delimitar os assuntos abordados em cada subcampo.

Portanto, os subcampos encontrados na pesquisa realizada foram categorizados da seguinte forma: **Educação para os Meios de Comunicação**, também encontrada como sinônimo de mídia-educação nos artigos; **Educação pelos Meios**, que envolve o uso das tecnologias na educação – tanto no ensino presencial como a distância; **Gestão Comunicativa**, que se divide em objeto de políticas públicas educacionais e gestão escolar; **Estudos Epistemológicos do Campo Educação e Comunicação**, que, embora apareçam de forma mais tímida, apresentam argumentos suficientes para defesa do grau de certeza do conhecimento científico neste campo.

Para facilitar a compreensão do que está sendo dito, elaborou-se um quadro que traz as semelhanças e diferenças entre o estudo do NCE/USP (SOARES, 1998), Vermelho e Areu (2005) e a pesquisa realizada neste estudo.

***Quadro 2** - Educação e Comunicação – NCE/USP*
Soares (1999), Estudo Areu e Vermelho (2005), Pesquisa (2015)

NCE/USP - Soares (1998)	Areu e Vermelho (2005)	Pesquisa (2015)
Campo: Comunicação e Educação	Temática: Educação e Comunicação	Campo: Educação e Comunicação
Área	Focos	Subcampo
Educação para Comunicação	Sujeito com os meios	Educação para os meios de comunicação
Mediação Tecnológica na Educação	Análise de programações específicas	Educação pelos meios
Gestão Comunicativa	Metodologias diferenciadas para utilização de mídias em sala de aula	Gestão para Comunicação
Epistemologia da Comunicação		Epistemologia da Comunicação

Fonte: o autor

Após a leitura dos artigos, considerou-se necessário estabelecer o objeto de estudo dos subcampos encontrados, informação que não foi identificada em pesquisas realizadas anteriormente.

***Quadro 3** – Classificação dos estudos pesquisados em subcampo*

Pesquisa Área/objeto de Estudo			
Subcampo	**Número artigos**	**Área de Estudo**	
Educação para os meios de comunicação	14	Mídia-educação	Leitura crítica dos veículos de comunicação
Educação pelos meios	29	tics linguagem	blog televisão redes sociais
Gestão para Comunicação	7	Professores escolas	Planejamento, desempenho de projetos
Epistemologia da Comunicação/ Educação ciências da comunicação e da educação e sua convergência	5	Campo da comunicação/educação e outros temas associados	Discussão sobre estabelecimento do campo

Fonte: O autor – elaboração própria com base na pesquisa realizada por esta autora em base de dados da CAPES.

Nos quatro subcampos apresentados, em artigos distintos, verifica-se a utilização da nomenclatura educomunicação como sinônimo das práticas formais e não formais de educação pelo e com os meios, que veio do termo “educomunicador”, cunhado por Kaplún (1973). Entende-se que o termo pode ser utilizado como sinônimo nessas situações visto que vem sendo atualizado e reformulado constantemente, principalmente com as contribuições do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP – NCE.

CONSIDERAÇÕES

Cresce no Brasil, as pesquisas centradas na Educação e a Comunicação, o que permite a construção de um referencial teórico que sustenta a inter-relação educação/comunicação ou comunicação/educação como campo de diálogo, de troca, de espaço para o conhecimento, para cidadania e para novos processos de ensino-aprendizagem.

A tese apresentada por Soares (2010-2011) que traz o apontamento da interdiscursividade, se comprova a medida que observa-se o discurso transversal, nos artigos mapeados, que integra a comunicação e a educação. A pesquisa mostra que essas ciências estão ocupando lugares comuns e que necessitam se fortalecer e entrecruzar para consolidar a propagação desse conhecimento. O estudo realizado não se restringe a identificar a produção, mas mapeia e categoriza, revela enfoques e perspectivas da aproximação entre a comunicação e a educação. Dá continuidade a estudos anteriores já realizados por Soares (1998) e Areu e Vermelho (2005), e também a outros estudos já iniciados por essa pesquisadora (Souza, 2014). Busca-se, desta forma, agregar à discussão fatos novos, que contribuam para dar continuidade a esse tipo de investigação que não se encerra neste estudo.

A comunicação e a educação como áreas do conhecimento integradas, estão em constante processo de fluidez e se reorganizam, principalmente com as novas possibilidades trazidas pelas tecnologias. Em suma, os desafios hoje são muito mais complexos, constata-se que não é apenas as ciências da comunicação e da educação que passam a dispor de espaços relacionados, mas outras ciências humanas e sociais também passam a se relacionar de forma que os conhecimentos não sejam mais compartimentados.

Identifica-se que a relação entre comunicação e educação, nos artigos estudados, estão fundamentadas em autores clássicos das duas áreas e trazem à tona, uma ditadura tecnológica que é extremamente importante aos dias de hoje. Esse fato contribui para inserção de novos assuntos relacionados a áreas de estudos tais como: convergência, mediação e redes sociais.

Assim, aponta-se que a relação entra as ciências está cada vez mais evidente devido a maior presença das mídias no contexto escolar, o que exige novas estratégias de intercessão que possibilitem avançar em novos processos mediáticos e educativos. Nesse sentido, observa-se que comunicação e educação são temas complexos, que necessitam ser estudados em sua totalidade para que não se obstrua a multidimensionalidade do campo.

Por todo o exposto, constata-se que os primeiros passos já foram dados. Neste momento, é necessário encarar a complexidade da consolidação do campo como um novo espaço

teórico-prático capaz de desenvolver pensamento crítico-reflexivo para contribuir com a atuação do profissional da área.

REFERÊNCIAS

APARICI, Roberto (org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SOARES, Ismar. **O perfil do educomunicador**. 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/>. Acesso em: 07 ago.2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p.13-30.

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

SOUZA, Suyanne Tolentino de. **Ensino-aprendizagem na cibercultura**: a mediação pedagógica da modalidade vídeo na educação superior. Orientadora: Patrícia Lupion Torres, Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1413-1434, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2013 11 ago. 2015.

A AUTORA

SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014). Mestre em Comunicação e Linguagens (2002). Especialista em Didática do Ensino Superior (1997). Jornalista. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: suyanne.souza@pucpr.br

O Campo da Educomunicação na região Sul: uma análise dos trabalhos apresentados no Intercom Sul (2010-2015)

DANIELI HARTMANN ANTONELLO

A Educomunicação nos últimos anos tem sido objeto de estudo e também de produção de muitos pesquisadores, centros de pesquisa, universidades e instituições públicas e privadas. Percebe-se que esse interesse ultrapassou os campos da comunicação e da educação e vem se consolidando em outras áreas do conhecimento, como por exemplo, Psicologia, Direito e Engenharia Ambiental preocupadas em pensar suas práticas pelo viés educomunicativo. Neste sentido, este *paper* tem como objetivo analisar os trabalhos do Intercom Sul[1] no período de 2010 a 2015. Para isso, utilizamos a análise bibliométrica para mapear a produção científica sobre Educomunicação no sul do país, tendo em vista que a bibliometria de acordo com Spinak (1998, p. 143) "estuda a organização dos setores científicos e tecnológicos a partir de fontes bibliográficas e patentes para identificar os atores, suas relações e suas tendências".

A escolha dos trabalhos ocorreu a partir de três palavras-chave: comunicação/educação; educomunicação; mídia-educação e, desta triagem, 56 trabalhos foram selecionados.

1 O Intercom Sul é o maior evento regional de comunicação e é promovido anualmente pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. A entidade promove, todos os anos, seis congressos com o intuito de estimular a pesquisa nas áreas da Ciência da Comunicação. Cinco são regionais e ocorrem nos estados de cada região do Brasil (Intercom Norte, Centro-Oeste, Sul, Sudeste e Nordeste) e o outro é de âmbito nacional.

Como critérios de análise temos: a) classificar os trabalhos a partir das áreas de intervenção, propostas por Soares (2014); b) verificar as mídias nas áreas de intervenção com maior número de trabalhos; c) identificar o vínculo dos pesquisadores a partir das IES a qual estão vinculados; d) tipo de autoria (profissional ou pesquisador); e) palavras-chave mais utilizadas; e, por fim, f) autores (referências) mais utilizadas pelos pesquisadores.

Dos 56 trabalhos selecionados, foi possível identificar que o maior volume da produção científica sobre Educomunicação na região sul do Brasil advêm do estado do Rio Grande do Sul, que no período de 2010 a 2015 do Intercom Sul concentrou 32 trabalhos, o que corresponde a 54% desta produção, seguido do estado do Paraná com 14 trabalhos (25%) e do estado de Santa Catarina que contou com 10 trabalhos, representando 18% da produção científica. Esses dados revelam que o estado gaúcho possui mais do que o dobro da produção científica sobre Educomunicação, quando comparado aos outros dois estados sulistas. Essa evidência pode ser confirmada na figura 5, que indica a predominância da UFSM e UNIJUÍ, em relação às demais instituições.

Com o acesso a todos os resumos dos 56 trabalhos, foi possível classificá-los segundo as áreas de intervenção social, definidas da seguinte maneira por Soares (2014, p. 138):

> 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); 2º. Área da Educação para a Comunicação (reunindo as práticas voltadas a 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 educomunicativa); 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 educomunicativo); 6ª. Área da Pedagogia da Comunicação (ações e programas de educação formal ou não formal a partir do parâmetro educomunicativo) e 7ª. Área da Reflexão Epistemológica sobre o novo campo (sistematizações e pesquisas acadêmicas sobre os objetos da Educomunicação).

É importante relembrar que a classificação foi feita a partir dos resumos e que foi considerada a área de intervenção de maior ênfase no trabalho. É pertinente descrever que, por vezes, não conseguimos identificar em alguns resumos a área de intervenção, o que nos levou a ler todo o trabalho selecionado.

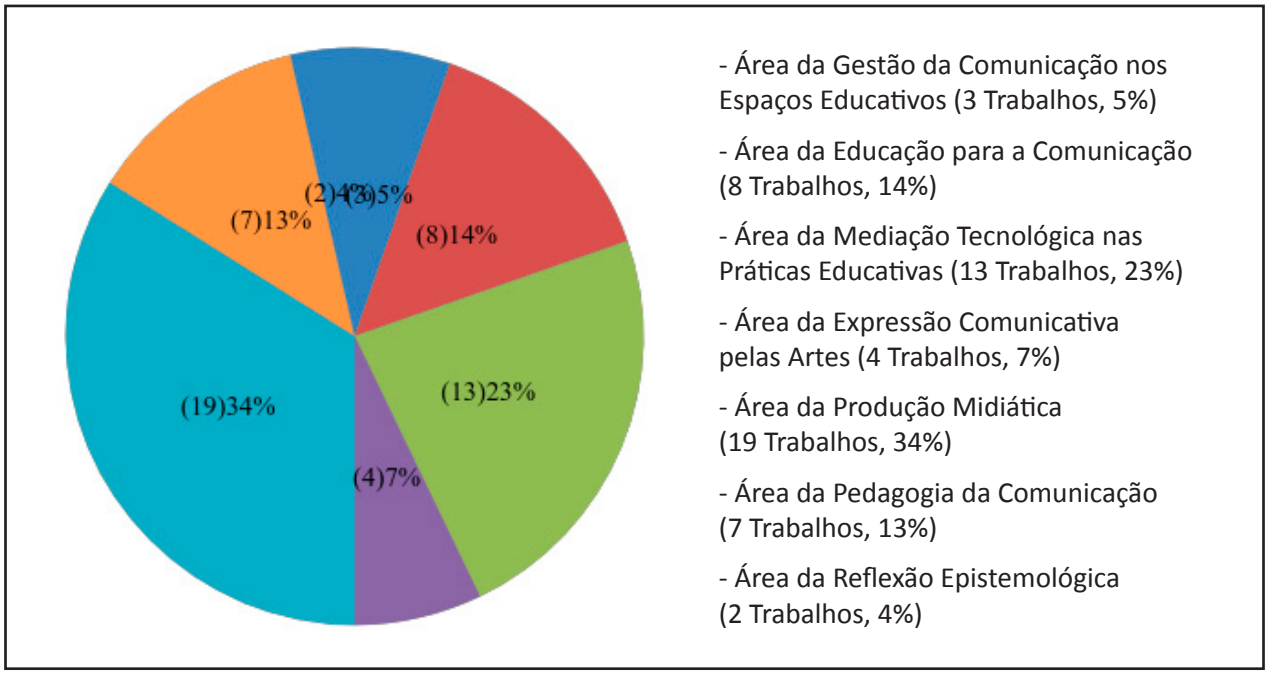


***Figura 1** – Classificação dos trabalhos nas 7 áreas de intervenção*

Primeiramente, destacamos o índice da área da Produção Midiática, que representa 34% dos trabalhos selecionados para esta pesquisa. Em seguida, a área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas, com 23%. Por outro lado, vale a pena mencionar o pouco interesse dos pesquisadores da região Sul do país referente à área da Reflexão Epistemológica, que concentra apenas 4% da produção científica selecionada para esta pesquisa. Citelli (2015) acredita que essa disparidade entre as áreas práticas e teóricas é resultado da própria formação dos pesquisadores, que em sua maioria, advém do campo das Ciências da Comunicação e estão interessados mais em práticas sociais do que em suas reflexões. Podemos confirmar essa hipótese na *Figura 12* desta análise, onde constatamos que 82% dos pesquisadores do Intercom Sul são oriundos do campo das Ciências da Comunicação, 13% da Educação e 5% das demais áreas do conhecimento.

Também identificamos as mídias mais utilizadas em cada uma das áreas. Porém, pelo espaço pequeno da proposta de paper executivo, apresentamos, a seguir, as mídias utilizadas nas duas áreas com maior número de trabalhos.

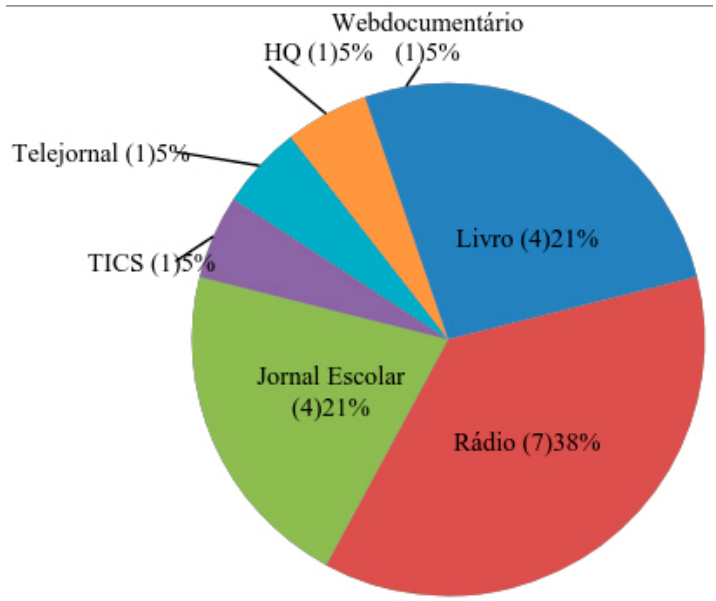


Figura 3 *– Mídias mais utilizadas na Área da Produção Midiática*

Observamos, assim, a predominância dos estudos sobre o suporte rádio, presentes em 38% das produções, as quais desenvolveram um produto midiático sonoro.

A utilização expressiva desse meio pode ser analisada sobre alguns aspectos, como a evidência de inúmeros projetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com emissoras comunitárias, escolas da rede pública de ensino e ONGs. Outro aspecto que merece destaque é a facilidade da produção radiofônica, além de seu baixo custo e facilidade de uso. Pesquisas realizadas no Programa EDUCOM UFSM (2013) já evidenciaram, por exemplo, que a linguagem que mais mobiliza a comunidade escolar é a radiofônica. A dissertação de mestrado de Lavarda (2015) contribui com o assunto ao identificar que, no Rio Grande do Sul, o rádio é um dos suportes tecnológicos mais desenvolvidos dentro do macrocampo da *Comunicação e Cultura Digital*, inserido no Programa Mais Educação do Governo Federal.

Conforme podemos observar na Figura 3, as demais atividades são: Jornal Escolar (21%) e Livro (21%), do total das produções, seguido das atividades desenvolvidas em Histórias em Quadrinhos (5%), Webdocumentário (5%), Telejornal (5%), e TICs (5%) que, juntas, somam 20% das atividades desenvolvidas dentro desta área de intervenção.

Também identificamos as mídias utilizadas na área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas e constatamos a preferência por parte dos pesquisadores sulistas em estudos sobre o meio rádio e mídias sociais, que possuem, cada uma, (23%) do total das produções nesta área. É interessante ressaltar que foi possível identificar que um dos três

trabalhos destinados ao rádio é voltado para *podcasts*, assim como também, verificamos que dois trabalhos das mídias sociais são destinados aos *blogs* e um para a mediação com o *Facebook*. Na sequência, surge ainda, o meio televiso e o uso das TICs, ambas, cada uma, correspondendo a 15% da produção. E, por fim, jornal impresso (8%), mediação com ONG (8%) e ao mesmo tempo análise da mediação entre rádio, tv e história em quadrinhos também (8%).

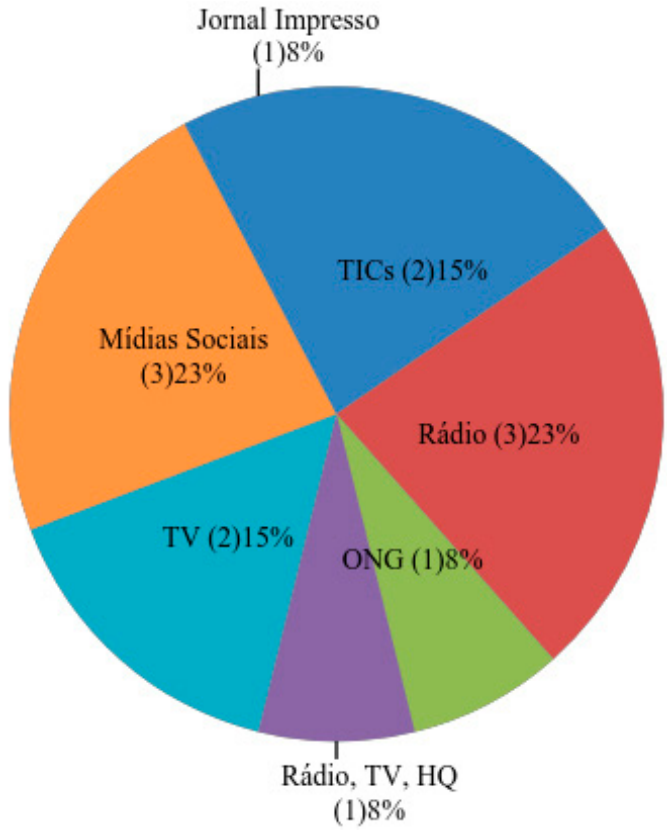


***Figura 4** – Mídias mais utilizadas na Área da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas*

Com relação aos autores dos trabalhos, a amostra indica o vínculo atualmente destes pesquisadores com a instituição. A figura 5 indica a predominância da UFSM e UNIJUÍ, em relação às demais instituições. Essa vantagem pode estar relacionada aos projetos de pesquisas que ambas possuem e que abordam a Educomunicação. Na UFSM, a Profª Drª Rosane Rosa lidera o projeto de pesquisa *Educomunicação, Políticas de Ensino Integral e de Educação Intercultural: realidades e desafios na formação de sujeitos críticos e políticos* e na UNIJUÍ a Profª Drª Vera Raddatz coordena o projeto *Rádio, Tecnologias e Empreeendedorismo na Escola.*

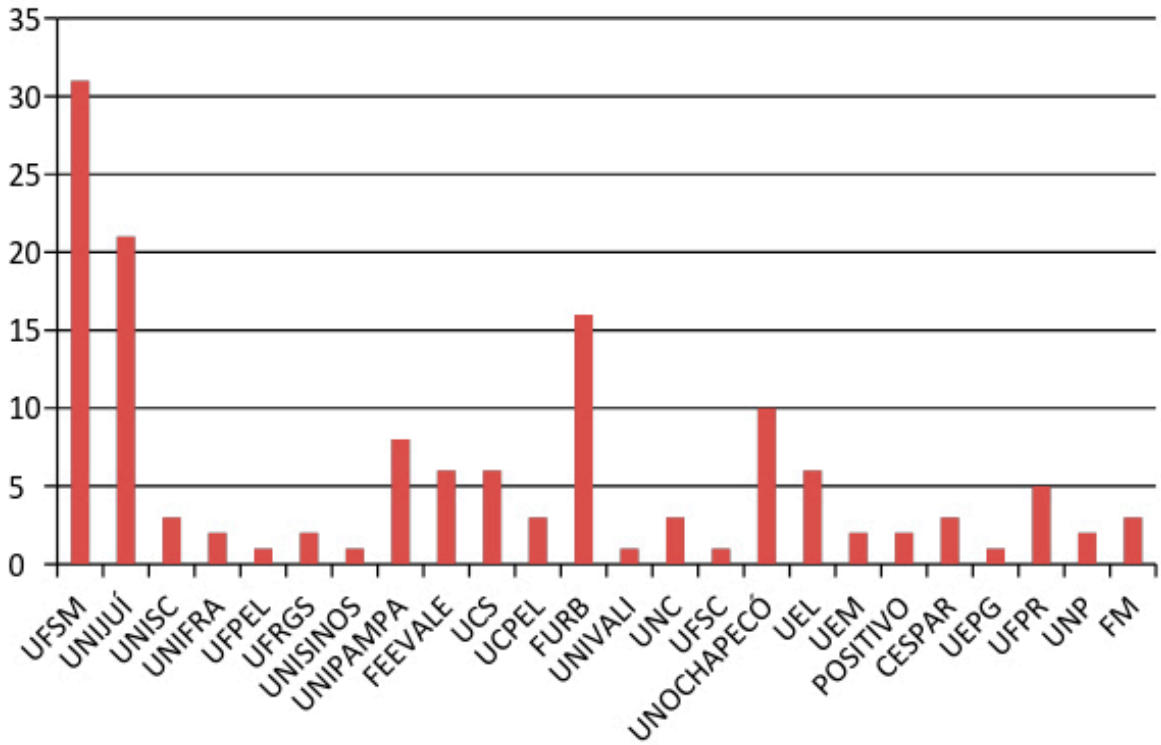


***Figura 5** – Vínculo atual dos pesquisadores a partir das IES*

Realizamos o levantamento do tipo de autoria, com o intuito de verificar se o autor é pesquisador ou profissional. A amostra indica que 92% são pesquisadores e 8% são profissionais.

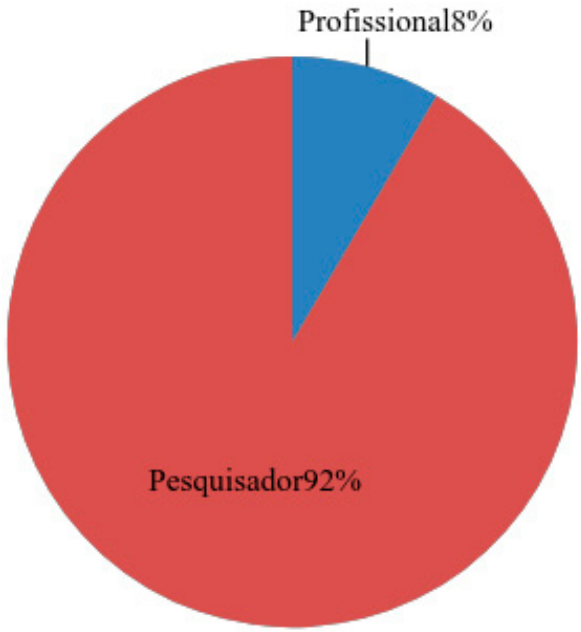


***Figura 6** – Tipo de autoria (pesquisador ou profissional)*

Também constatamos a formação de origem destes autores e identificamos que 84% são procedentes do campo das Ciências da Comunicação, 13% da Educação e 5% das demais áreas, como por exemplo, Psicologia Direito e Engenharia Ambiental.

Em relação às palavras-chave, a amostra indica a preferência dos pesquisadores sulistas em: comunicação (37%), educação (30%), Educomunicação (20%) e mídia-educação (13%). Numa análise inicial percebe-se que há uma preferência em utilizar palavras de mediação, como por exemplo, comunicação e educação, educação e mídia, ao invés do termo Educomunicação.

Em relação às referências mais utilizadas pelos pesquisadores, a figura 7 demonstra que os professores Ismar de Oliveira Soares e Adilson Citelli são os autores-referências da maioria dos pesquisadores sulistas.

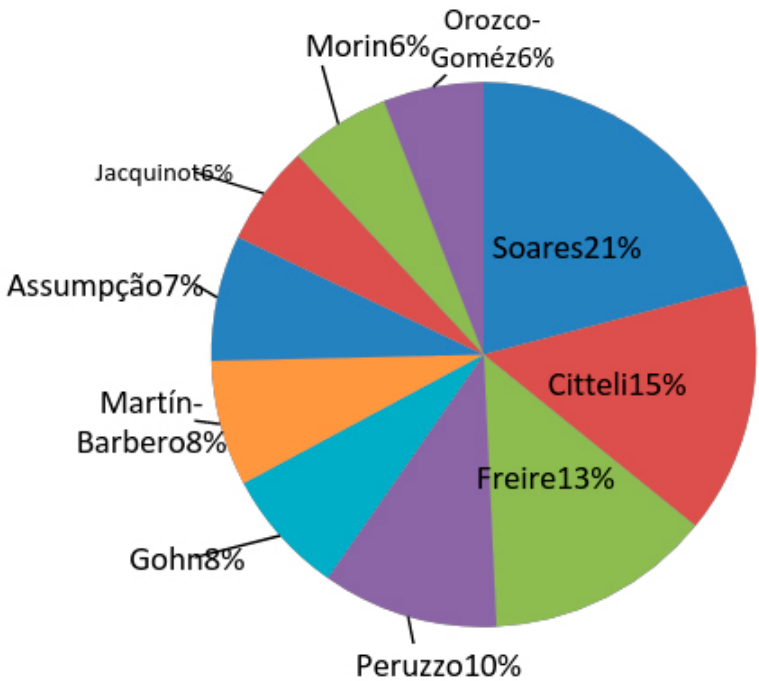


Figura 7 *– Autores mais citados*

Considerações

Os dados coletados nos mostram que há, de fato, terreno fértil no sul do país para pensar a Educomunicação como eixo transversal ao currículo escolar. Também percebemos a preferência dos pesquisadores sulistas em atividades práticas, que priorizem o processo do fazer e do construir produções autônomas, ao invés de contribuições epistemológicas, mesmo que cada trabalho traga, em níveis diferentes, certa contribuição epistemológica.

Acreditamos que essa preferência prática pode estar relacionada ao grande número de autores graduandos.

De outro lado, é preciso trazer à tona a falta de padronização dos termos (palavras-chave) utilizados pelos pesquisadores do Intercom Sul, no período de 2010 a 2015. A amostra realizada evidencia que os pesquisadores priorizam palavras de mediação e não propriamente de consolidação do campo. Entretanto, nota-se o conceito educomunicativo nas práticas de seus trabalhos, o que revela uma contrariedade entre teoria e prática.

Nesse sentido, é evidente que a Educomunicação já está consolidada enquanto prática na região sul, o que reflete positivamente no grande número de trabalhos apresentados no Intercom Sul e demais eventos científicos.

Acreditamos que o desafio agora é intensificar teoricamente o campo, possibilitando que a Educomunicação ganhe legitimidade através de seus autores, conceitos, perspectivas, e claro, através da padronização do termo correto, para que futuras pesquisas possam contemplar todos os trabalhos educomunicativos nos mais variados periódicos.

Referências bibliográficas

SPINAK, Ernesto. Diccionario enciclopédico de bibliometria, cienciometria e informetria. Caracas: Unesco, 1996. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243329S.pdf Acesso em: 16 abr. 2016.

SOARES, Ismar. “Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação”. (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, n. 2, p. 135-142, sep. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225/87487>. Acesso em: 19 abr. 2016.

A *educomunicação possível*: práticas e teorias da educomunicação, revisitadas por meio de sua *práxis*

CLAUDEMIR EDSON VIANA

Considerações iniciais

> *O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (FREIRE,1967).*

A educomunicação é aqui apresentada como conjunto de práticas sociais existentes no contexto da interface entre comunicação e educação; e entende-se a educomunicação também como um conjunto de princípios teórico-metodológicos norteadores de um modelo mais aberto, democrático e participativo da sociedade ao explorar fenômenos relativos àquela interface de maneira particular. Nos projetos de intervenção neste campo profissional, tais fenômenos educomunicativos se dão em processos socioculturais e de aprendizagem já existentes e nos quais é exigida do pesquisador/educomunicador sua atenção para as condições culturais e as estruturas sociais que engendram ecossistemas comunicativos e educativos já estabelecidos. Esta complexidade da prática de intervenção na cultura do grupo também requer deste profissional o aprimoramento de seus conhecimentos sobre a episteme da educomunicação, e dialeticamente com o real no qual o profissional age, pois

é próprio de uma intervenção social ocorrer o enfrentamento do que há de estabelecido no grupo, ainda mais quando se dá por meio de uma proposta de produção coletiva de comunicação, como numa conversa coletiva e aberta, ou numa produção de mídia similar a um jornal, por exemplo, produzidos de maneira participativa, democrática e inclusiva.

Nos projetos de intervenção é preciso partir da compreensão sobre os contextos onde atuaremos/atuamos como educomunicadores e, de maneira simultânea, agir neles norteados pela busca de novas concepções, novos modos, novos sentidos às práticas comunicativas e educativas empreendidas na situação real, inclusive os presentes em muitas situações cotidianas externas ao tempo e local onde se atua. É nesta encruzilhada entre o existente e o a ser construído que encontramos a *Educomunicação possível*, isto é, práticas educomunicativas que acontecem na fresta, na brecha do sistema em crise, que resulta do atrito entre velhas práticas e estruturas organizacionais, e as novas realidades cotidianas e seus desdobramentos, como é o que vem ocorrendo nos campos da comunicação e da educação existentes, e que desafiam todos a lidarem com o novo a partir da herança cultural que temos e no contexto social em que vivemos, manifestados em hábitos, concepções e valores.

A ciência vem apontando com evidências a respeito do longo tempo de evolução da Terra e de seus habitantes, num período de bilhões de anos, embasada na Teoria da Evolução. Mesmo assim, trata-se de suposição a partir de evidências científicas pois não se observou o conjunto dos fatos que constituíram a evolução enquanto ocorriam. Então, entre a ideia bíblica que a Terra e o Homem surgiram do nada, prontos, pela vontade divina, e a ideia científica da evolução de ambos num longo período de tempo, recorre-se ao conceito de brecha até constituir-se na Teoria da Lacuna, que alguns estudiosos da ciência preferem alcunhar de Teoria do Caos para lidar com o imponderável e imprevisível; assim como há teólogos que resolveram alcunhar de Teoria da Brecha o que procura explicar sobre o que houve entre os eventos narrados nos versículos 1 e 2 de Gênesis 1, como tendo sido o espaço de tempo entre a criação divina e a evolução da Terra e do Homem nela.

A ideia da fresta como oportunidade de intervenção transformadora e que se inicia de maneira sutil e frágil, mas que se fortalece a depender do movimento, do processo ocorrido, é outro sentido que o conceito de *educomunicação possível* pode assumir. É preciso para o educomunicador a percepção sobre esta situação muito comum e que é processual. Poderíamos qualificar esta metáfora, por exemplo, por meio de referências até bucólica como as ideias que constituem a Teoria da Brecha, surgida como “adequação” entre o descrito em Genesis 1, considerado um texto simbólico ou poético, e o descrito em Genesis 2, texto

mais lógico, e há também presentes em outras passagens bíblicas que afirmam fatos questionados pela ciência, como por exemplo: “Porque em seis dias fez o SENHOR os céus e a terra, o mar e tudo o que neles há, e ao sétimo dia descansou” (Exodo 20.11). “... em seis dias fez o SENHOR os céus e a terra, e ao sétimo dia descansou” (Exodo 31.17).

> La teoría de la brecha postula que existe un lapso indefinido de tiempo entre Génesis 1:1 y Génesis 1:2. Este lapso de tiempo usualmente se entiende como uno bastante extenso (millones de años) y también se dice que abarca las llamadas “eras geológicas.” Los proponentes de la teoría de la brecha postulan que un juicio cataclísmico fue decretado sobre la Tierra como resultado de la caída de Lucifer (Satanás) y que los versos subsiguientes de Génesis capítulo 1 decriben una re-creación o reformación de la Tierra a partir de un estado caótico y no un esfuerzo inicial de creación por parte de Dios. (SOFIEL, 2015)

Aqui, importa é a ideia de se encontrar um caminho intermediário para lidar com os desafios e obstáculos ao compreender os fatos de certa maneira, buscando equacionar possíveis conflitos de versão, e que parece útil para ser levada à reflexão sobre a atuação em projetos de intervenção em educomunicação. Associada a esta ideia da brecha, do intermediário, apresentamos a ideia da *educomunicação possível* pois temos observado isso em muitas situações reais na execução de projetos educomunicativos. Nesta apresentação, pretende-se trazer um mosaico de situações ocorridas durante a realização do projeto Jovens Comunicadores, e que serve de referencia e de reflexão sobre os limites e os desafios da educomunicação em contextos adversos, e como isso pode qualificar a epistemе da educomunicação.

Fazemos isso inspirado na reflexão apresentada pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, particularmente em seu texto *A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico*, em que aponta avanços no texto proposto para tornar-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à comunicação presente em suas diretrizes. No entanto, ainda destaca que o documento carece de clareza sobre o tratamento do fenômeno comunicacional no e para o processo educativo, e que muito menos apresenta aportes teóricos e metodológicos necessários aos educadores que deverão nortear suas praticas pedagógicas e detalhar os projetos pedagógicos em seus locais de atuação baseados no BNCC, indicando que a formação continuada dos profissionais da educação deverá incidir sobre isso. Por outro lado, também sabemos das condições pre-

cárias de atuação dos educadores na maioria das instituições educativas, e também das deficiências na formação do educador para atuar nesta perspectiva emancipatória que traz o paradigma da educomunicação, o que implica um processo de formação continuada no contexto do trabalho por parte do profissional da educação.

Na analise desenvolvida pelo professor Ismar a partir do estudo realizado sobre o texto preliminar para a BNCC, ao constatar lacunas existentes nas cerca de 80 citações naquele documento sobre aspectos do fenômeno da comunicação e seu uso nos processos educativos, ou ainda, frente aos interesses dominantes do mercado de sistemas educativos, Ismar lembra da natureza da educomunicação em ser uma alternativa ao hegemônico estabelecido, concluindo que

> E mesmo num possível quadro adverso, no futuro, gerado por um presumível monopólio da produção editorial de suporte à educação, a prática mídia-educativa já demonstrou reunir condições de garantir, por meio de seus projetos multidisciplinares, o exercício indispensável da autonomia, da diversidade e do protagonismo dos sujeitos sociais, aqui incluindo conjuntamente professores, alunos e membros da comunidade escolar(SOARES,2016)

Daí que a ideia de *educomunicação possível* ser qualificada como uma situação intermediária, entre o ideal e o possível, o existente e o desejado. E sua utilidade está exatamente em não se perder de vista que a intervenção educomunicativa é construída aos poucos, conforme a evolução da execução de suas propostas, ou seja, sua práxis cotidiana, e que resulta da atuação direta dos sujeitos participantes, co-autores do processo e não meramente reprodutores de ações planejadas por outros e que deverão ser cumpridas. Ou ainda, que é próprio da concepção referendada pela educomunicação nortear-se por um plano aberto às interveniências do contexto e dos sujeitos, e o acolhimento e aproveitamento das contribuições diversas deles manifestadas, enfim, saber lidar com o imprevisível e imponderável.

Assim, o conceito de *educomunicação possível* pode deixar de lado algum valor negativo, depreciativo, como desculpas pela limitação na atuação de intervenção, e pode passar para um elemento positivo na epistemologia da educomunicação, podendo tornar-se inclusive técnica ou estratégia a serviço da execução do projeto. Tal conceito mostrou-se necessário para entendermos e lidarmos com o que se deu no desenvolvimento do projeto em questão, cujos detalhes serão apresentados a seguir.

Um Mundo Possível: Projeto Jovens Comunicadores

Pretende-se apresentar uma síntese reflexiva sobre importante experiência que a ABPEducom teve recentemente ao executar um projeto de educomunicação com crianças e jovens de uma instituição renomada, com mais de 80 anos de atuação na área de assistência social complementar para famílias carentes da região sul da capital de São Paulo.

A experiência surgiu de um interessante processo de rápida aproximação da instituição solicitante com a direção da ABPEducom, demandando a elaboração de proposta que, em dois meses, se tornaria o projeto **Jovens Comunicadores**. A proposta foi financiada pelos parceiros mantenedores da Instituição atendida, o que viabilizou o atendimento a 80 crianças e adolescentes no decorrer de um semestre. Foram atendidas 8 turmas de crianças e adolescentes conforme faixa etária (7-9, 10-13, 14-16), distribuídas em dois períodos da manhã e dois períodos da tarde, atendidas com um encontro semanal de 2 horas, no decorrer dos meses de fevereiro a junho de 2016.

Conforme projeto elaborado em parceria com a coordenação pedagógica da Instituição solicitante e a assessoria deste que escreve como pesquisador do NCE-USP, neste período a equipe de profissionais (03) da ABPEducom deveria promover atividades educomunicativas, e que elas servissem para criar oportunidades de aprendizagem diversas, principalmente referentes às habilidades de relacionamentos interpessoais e para as práticas colaborativas de produção comunicativa; que atuassem nas habilidades socioemocionais; e colaborassem para mudança de cultura de grupo, procurando incentivar a diminuição da violência e promover mais integração, respeito e comunicação entre as crianças, jovens e seus educadores sociais, por meio de atividades de produção midiática ou relacionadas aos processos educomunicacionais.

A instituição procurou pela ABPEducom após pesquisas na Internet e apresentou uma compreensão ainda inicial sobre o que seria a educomunicação, e de como seriam projetos de intervenção socioeducativas ancorados na educomunicação e que poderiam favorecer novas práticas de convívio e aprendizagens entre crianças, jovens e seus educadores sociais. Dentre outras coisas, a coordenação da instituição atendida imaginava que poderíamos então ensinar a este público a criar e manter veículos de comunicação (Jornal, Radio e TV) e, através disso, estabelecer novas práticas e novas relações interpessoais na instituição, muito marcada pela herança assistencialista decorrente dos 80 anos de atuação da instituição, e do contexto real que se mostraria à equipe futuramente, fortemente caracterizado pela cultura escolar tradicional. A coordenação não estava de toda errada, mas prevalecia na visão da instituição o uso instrumental da comunicação.

No mesmo sentido era a expectativa da ABPEducom e da sua equipe técnica que, rapidamente, elaborou proposta detalhada do projeto. Depois de dois meses, foi então fechada a primeira parceria ABPEducom com aspectos específicos como a de ser uma intervenção socioeducativa com crianças e jovens, em ambiente educativo não-formal, por meio dos processos educomunicativos, e a ser custeada minimamente de forma digna pelo saber profissional especializado investido neste trabalho, o do educomunicador.

Promover a educomunicação entre 80 crianças e jovens entre 7 e 16 anos e 10 educadores sociais, organizando um movimento para o desenvolvimento de produções coletivas de mídias, tornou-se, então, o grande desafio do projeto, que poderia ser intensificado no 2º semestre do ano caso viesse a ocorrer a renovação do contrato de parceria.

Após o trabalho da equipe, dos coordenadores e educomunicadores para elaborar o planejamento coletivo dos planos de trabalho, cronograma de atividades e conteúdos para o semestre todo, chegou-se aos dois primeiros instrumentos de intervenção: Plano de Trabalho por Turma/linguagem, e um workshop com os educadores sociais e coordenadores da instituição onde as propostas do projeto puderam ser compartilhados e ajustados.

Até este momento, estávamos trabalhando no Mundo Possível, conceito da filosofia que caracteriza uma situação possível como se mostrava ser a do *Projeto Jovens Comunicadores* e que até aquela altura do processo estava sendo socializada com os educadores sociais da instituição num único encontro de 3 horas de planejamento. Até então, tinha-se uma expectativa bastante positiva para a execução do projeto. Primeiro, pelo fato de a instituição ter procurado e proposto o projeto de educomunicação com parte do público de crianças e jovens que atendia, demonstrando o desejo e a iniciativa neste sentido, o que facilitou em muito a etapa de diálogos entre a direção e a equipe da ABPEducom com a coordenação e educadores sociais da instituição, viabilizando a definição sobre o que seria feito, como e qual o custo para tanto. A coordenação frisava muito que acreditava no poder que as práticas educomunicativas têm de promover o diálogo respeitoso e colaborativo entre as pessoas, e era isso uma das principais expectativas da instituição que justificava a opção por investir num projeto educomunicativo.

Segundo, porque contamos com equipe bastante experiente em educomunicação, havia um planejamento detalhado e bem cuidadoso quanto às atividades propostas e cronogramas, inicialmente prevendo práticas educativas de forma coletiva nas turmas sobre elementos básicos da comunicação, e, a seguir, progressivamente, incidindo na aprendizagem e nas práticas existentes no público atendido, até chegarem ao desejado quando do final

do semestre, ou seja, com uma produção midiática coletiva dos jovens e das crianças da instituição.

Dentre as premissas e fundamentos da educomunicação relacionados ao contexto em análise, e conforme Ismar de Oliveira Soares, podem ser destacados:

1 – O fortalecimento dos espaços de convivência, mediante a gestão democrática dos processos de comunicação e de seus recursos tecnológicos, nos diferentes ambientes e processos de relacionamento humano;

2 – A ampliação do potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos, mediante práticas culturais e artísticas, assim como por meio do acesso e uso dos recursos disponibilizados pela sociedade da informação;

3 – A educação para a comunicação como um direito das novas gerações, favorecendo aos consumidores/produtores de informação, e o desenvolvimento de um relacionamento autônomo e construtivo com o sistema de comunicação;

4 – O favorecimento do protagonismo comunicativo infanto-juvenil mediante a promoção entre os membros do grupo de práticas de comunicação democrática e participativa.

O *projeto Jovens Comunicadores* se constituía de três módulos sequenciais: *Conhecendo, Experimentando, Produzindo*. Cada um executado durante um mês e meio, e com objetivos centrais bem claros. No primeiro módulo, o objetivo era promover uma aproximação entre os educomunicadores, a turma e o educador social, e também colher informações sobre o perfil geral de cada turma, o reconhecimento da cultura de grupo, sobre os relacionamentos que prevaleciam em cada turma, e observação atenta sobre a forma de atuar dos educadores da instituição nas diversas situações, e realizar atividades para conhecimento e exploração sobre aspectos da cultura midiática de cada grupo. Este diagnóstico era fundamental para adequação do projeto, já que não houve tempo para isso durante a etapa de planejamento.

No segundo módulo, e tendo mais dados e conhecimentos sobre o contexto e a situação em que se encontrava cada turma, foi organizado um conjunto de atividades que encaminhariam as turmas para exercícios de produção em diversos níveis de complexidade, a depender do perfil de cada turma em que não só a idade importava. Neste módulo foram previstos exercícios de pré-produção, de expressão comunicativa sobre algum tema, com a escolha de linguagens a serem exploradas na produção midiática, elaboração de roteiros, simulação de gravações etc.

O objetivo do projeto, ao final do 2º módulo, era a de ter sido criado um movimento em direção à organização de produção coletiva em linguagem escolhida: Jornal, Vídeo e Radio.

O 3º. Módulo seria dedicado então para a organização do grupo visando a produção coletiva e participativa de material midiático e de estrutura básica para veicular suas produções em espaços e veículos da instituição.

Ao final do programa, a instituição avaliaria a necessidade de dar continuidade à parceria talvez em outra modalidade, como a de assessoria, a fim de apoiar o trabalho mais autônomo dos educadores sociais no sentido de continuar com projetos e práticas educomunicativas na instituição.

O mundo real: criatividade e recriação de sentidos na *educomunicação possível.*

Logo na primeira semana de trabalho com as 8 turmas de crianças e jovens, percebemos que o desafio seria muito maior do que o imaginado! Além da natural ansiedade nas crianças e jovens devido a novidade, logo se notaram aspectos próprios do convívio com este público como a agitação, a energia entre os mais jovens de 7 a 9 anos; a natural rebeldia dos adolescentes de 10 a 13 anos, com muita displicência na maioria das vezes porque querem fazer apenas o que desejam e gostam, desafiando os adultos e suas propostas; e entre os de mais idade, de 14 a 16 anos, uma certa apatia de quem já está "moldado" pelo sistema para aceitar o que se tem, ou uma certa revolta contra tal condição ou o que existe no mundo, e por terem mais capacidade de elaboração, acabam por explorar as oportunidades, inclusive por já apresentarem certo nível de cultura digital devido o convívio que têm com celular ou computador, por exemplo.

No entanto, fomos descobrindo aspectos que logo se tornaram ainda mais desafiadores, e também obstáculos ao que o projeto pretendia promover. Um deles foi a forte cultura na instituição de utilizar parte das 4 horas que cada educando passa na instituição para fazer a lição da escola, contando com o apoio do educador social, embora hajam muitas situações diferenciadas sendo oferecidas pela instituição como as oficinas de esportes, de música, de informática, dentre outras. Notou-se também a organização das atividades no decorrer da semana de forma similar ao que se faz na educação formal tradicional, ou seja, de forma isolada numa sequencia de atividades distribuídas em oficinas oferecidas por especialistas, e outras atividades executadas pelos educadores sociais também com práticas tradicionais da educação formal, até apelando para o uso da ameaça, de chantagem e violência no tom de tratamento dispensado às turmas, principalmente no caso das turmas de menor idade, deixando os educomunicadores do projeto preocupados em como conseguir estabelecer relação direta com os educandos calcada em outros valores, como o respeito ao outro, a valorização das expressões de todos, a postura de escuta e argumentação entre os partici-

pantes. Inclusive, a coordenação expressou a dificuldade que vinha enfrentando há algum tempo para criar projetos que integrassem as turmas e os sujeitos da comunidade interna, e desta com a comunidade externa. O único exemplo positivo neste sentido é a tradicional festa junina. A distância entre as duas situações possíveis de produção do conhecimento e de cultura (educação não formal com "ares" da educação formal tradicional e a educomunicação) parecia ser bastante grande naquele contexto real encontrado.

***Figura 1**: situações dentro e fora das salas vivenciadas com crianças da instituição*

Neste contexto de uma cultura de grupo em que prevalecia uma comunicação violenta e conflitiva, o convívio mais respeitoso se estabelecia às vezes por meio de práticas bem tradicionais da educação, como a da centralidade no educador social e pelas suas práticas educativas bastante autoritárias. Por outro lado, porque se notava a dificuldade em lidar com alguns dos sujeitos que, por motivos pessoais e diversos, apresentavam um perfil bastante antissocial, as vezes porque passavam por momentos de crise aguda no contexto pessoal ou familiar, chegando em determinadas situações a se criar riscos para os colegas e mesmo para os educadores, como na vez em que uma garota de 8 anos trazia uma faca em seus pertences até que se descobriu que isso era uma autodefesa frente aos abusos cometidos pelo pai no contexto familiar.

As dificuldades para avançar no plano de trabalho logo se tornaram agudas com o início da 2ª. etapa do projeto, a da *Experimentação*. Mesmo entre os educomunicadores se percebia uma angustia por não conseguirem atuar de maneira tranquila e plena, tendo muitas vezes que compactuar e até repetir certas práticas do educador social, bastante rígidas e até ameaçadoras para conseguir a atenção e participação das crianças; ou tendo dificuldade em conquistar a confiança dos adolescentes de maior idade até conseguir tê-los motivados e envolvidos com a proposta do projeto. Mesmo esta situação tendo sido tema dos

encontros semanais com a gestão do projeto (ABPEducom e NCEUSP), a situação foi levada à coordenação da Instituição e tratada em algumas reuniões, mas sem muita solução na pratica. Outros elementos se somaram a esta condição adversa como o da intensa troca de educadores sociais, tendo o educomunicador que assumir sozinho a turma durante o encontro de educomunicação, tornando bem tardia a presença e o envolvimento do novo educador social substituto.

Uma medida tomada no momento em que se percebeu a dificuldade da equipe de educomunicadores em avançar na execução do projeto foi a contratação de um profissional especialista em pedagogia para acompanhar todos os encontros e, assim, dar apoio e subsídios aos educomunicadores na execução das atividades, bem como na analise das situações e no planejamento das atividades e sua avaliação.

A situação de dificuldades no projeto para avançar chegou a um ponto crítico que levou os educomunicadores a pedirem o desligamento do projeto, e de maneira imediata, pois não se sentiam mais capazes de atuar naquele contexto para alcançar os objetivos traçados no projeto. Tal situação, de choque praticamente, envolveu a equipe de gestão do projeto, da ABPEducom e do NCE USP, para encontrar substitutos a altura da especialidade do projeto, do objeto do trabalho, e do contexto e situação onde atuariam.

O momento se tornou um exemplo de que é nas situações de crise que podem se dar mais potencialmente as oportunidades de mudanças. Com a experiência acumulada no projeto nos quase dois meses de atuação diretamente com as crianças, jovens e educadores sociais da instituição, sabia-se que para atingir condições no grupo que viabilizassem a produção coletiva de comunicação midiática baseadas na educomunicação, seria preciso atingir um nível de convivência minimamente respeitosa e participativa entre os sujeitos-alvo do projeto, e que nada parecia ser possível conseguir neste sentido frente à realidade apresentada e no contexto encontrado. E isto também fazia parte das percepções dos educomunicadores que vinham atuando até então, bem como da equipe gestora do projeto.

Sendo assim, frente ao momento crítico de troca de equipe atuante na ponta, isto é, junto às turmas de crianças e jovens, e a partir de onde chegaram, optou-se também por alterar consideravelmente os métodos e as estratégias de atuação. É, afinal, nos momentos de crise que podemos e até devemos ter a audácia de provar ajustes significativos no que se está fazendo. Entendeu-se a situação vivida pela instituição e pelo projeto como sendo um tempo em que o velho já se foi, mas o novo não tem forma ainda, como explica Zygmunt Bauman. Seriam situações de interregno, isto é, o espaço “entre o que não é mais e aquilo que não é ainda” e cujos novos caminhos são rascunhos do futuro possível, mas ainda não real.

Mesmo com muitas dificuldades, até então, a etapa 1 e a primeira metade da etapa 2 do projeto puderam ser desenvolvidas pelos educomunicadores de forma bastante satisfatória, embora de maneira mais lenta e ajustada ainda às situações cotidianas da instituição. Estávamos então já com produção de material para Jornal Mural, dinâmicas que exploravam o quintal e outros espaços da instituição de maneira lúdica, produção de estórias com massinha e gravação por tablete e celular, iniciando a gravação e edição de som e imagem nos computadores da sala de informática.

No entanto, sabia-se que o problema de fundo e, portanto, central para o desenvolvimento das propostas do projeto requereria outros caminhos que pudessem trazer para o centro do trabalho aspectos como o da convivência respeitosa entre as crianças e jovens, a oportunidade de se divertir, de a alegria e a participação interativa com o grupo serem agradáveis e estimulantes, distanciando-se do clima tenso e torturante da cultura prevalecente. Daí vislumbrou-se que o uso de recreação, do lúdico, poderia se somar ao uso da arte para potencializarem aspectos cruciais para a existência de condições positivas, que viabilizem a produção coletiva de comunicação, ou seja, o respeito mútuo e a capacidade de atuação em conjunto, em parceria e em diferentes formas e situação de expressão comunicativa, dialógica, usando de diversas artes e linguagens, como no caso de teatro e vídeo.

Resolvido isto, buscamos entre os associados quem pudesse atender a esta demanda especial de atuar por meio da recreação e do lúdico, jogos e dinâmicas como recurso central para cultivar entre os participantes a capacidade de estabelecer parcerias, a de respeitar regras e combinados coletivos, a de vivenciar diferentes situações como a perda e a vitória, a de colaborar para o desenvolvimento de atividades coletivas. Estes e outros aspectos são o tipo de conhecimento e comportamentos, dentre outros é claro, que a recreação e as atividades lúdicas têm como contribuição à educação integral dos sujeitos, além de viabilizar situações de prazer, alegria e criatividade.

Logo se conseguiu identificar o associado com muita experiência profissional nesta frente de atuação, e que foi bastante solidário conosco e acabou por envolver mais alguns outros profissionais de sua empresa, bastante experientes nestes serviços sem maiores custos, para se garantir condições mínimas de uma intervenção bastante intensa e densa de dinâmicas, jogos e recreação, pois só assim acreditávamos que seria possível mudar o rumo da trajetória das atividades do projeto. Imediatamente, com a atuação da nova equipe de educomunicadores por meio da recreação, conseguiu-se resgatar a empatia, o envolvimento e a motivação que no início do projeto foram encontrados, mas agora de maneira dirigida a revalorizar o respeito ao outro, os momentos coletivos, e a cada momento de protagonismo do outro. A liderança conquistada pelos novos educomunciadores foi imediata, e o envolvimento afetivo e a motivação entre as crianças e adolescentes

foram notórias. Logo, os educomunicadores estavam com a segurança em dirigir as situações, mesmo às vezes com certa rigidez, mas garantindo o respeito e a compaixão, a parceria entre os participantes.

As ações educomunicativas ganham novos sentidos na medida em que estabelecem laços entre os jovens e assinalam o afeto como um importante elemento na construção de conhecimento e na formação cidadã desses atores (COSTA, 2014).

***Figura 2**: Situações de recreação com jogos e dinâmicas*

Neste momento, a coordenação da Instituição considerou grave a situação bem como a medida tomada, pois entendia que tal metodologia desvirtuava-se da de um projeto de educomunicação, e porque se falava na instituição que o projeto não passava de brincadeiras, outro estigma do qual a instituição procurava se distanciar. Justamente, neste momento trazia-se para o centro de atuação no projeto a recreação e as artes. Foi necessária muita argumentação da parte da gestão do projeto, bem como a produção de explicações a respeito dos métodos adotados pelo projeto por meio de um texto explicativo, que foi socializado no mural e no site da instituição, para que, então, a coordenação se acalmasse um pouco, sem diminuir a vigilância no que estava acontecendo no projeto.

O interessante é notar que outras situações passaram a ocorrer na instituição e que indicavam indícios de novas práticas mais positivas de convivência social. Tratou-se de reuniões entre as crianças e jovens para discutirem sobre o cotidiano na instituição, e para elaborarem propostas a serem encaminhadas à coordenação, chegando a provocarem reuniões com a coordenação pedagógica e a administrativa para falarem dos problemas cotidianos na instituição. Não se quer dizer com isso que tais fatos seriam decorrentes da intervenção do projeto até o momento, mas isso fez acreditar num outro possível que não o encontrado pelo projeto e experimentado em sua execução, e que seria tão valioso ou mais, visto ser autêntico e protagonizado pelas crianças e jovens, sendo significativo para os atores envolvidos, e isso ajudou a fortalecer os ânimos dos educomunicadores em ação.

Decorridas três semanas com novas estratégias e produções, por meio das reuniões semanais de acompanhamento do projeto com a gestão, transitou-se das atividades recreativas e lúdicas para a retomada da produção de material midiático pelos participantes, sobre aspectos das mesmas práticas lúdicas e, paulatinamente, sobre outras situações ou temas surgidos em cada turma. Quatro turmas optaram pela produção de audiovisual, e duas pela de jornal impresso e mural, assim, não houve interesse pela produção radiofônica e também porque não havia equipamento adequado. Também foi retomado o processo de aprendizagens sobre elementos de cada linguagem escolhida, como a escolha de tema, produção de roteiro e a produção de conteúdos, recursos e técnicas.

Ao final, chegou-se a produtos como Jornal coletivo, montado em cartolinas, e a produção de dois vídeos com histórias ficcionais interpretadas pelos jovens e que demandaram a exploração de recursos básicos de edição e finalização, tratando de temas de interesse dos jovens como violência, drogas e profissões.

Na ultima semana, foi feita a instalação de exposição com os trabalhos produzidos, e foram apreciados os vídeos e até o perfil da instituição no Facebook, construído por uma das turmas com o compromisso de nele veicularem as futuras produções.

***Figura 3**: Etapas de produção de parte do Jornal Mural*

***Figura 4**: Vídeo produzido por uma das turmas (10 a 13 anos)*

***Figura 5**: Jornais em cartolina produzidos pelas turmas de 7 a 9 anos*

***Figura 6**: Perfil no Facebook criado pela turma de 14 a 16 anos*

Apesar de a equipe avaliar de forma positiva o que foi conquistado e o que foi realizado até o momento pelo projeto, havia uma leitura da coordenação não tão positiva creditando fracasso ao projeto por não ter sido atingida a desejada produção de comunicação midiática na escola, como algo similar a uma rádio ou uma Tv. Assim, a continuidade do projeto não foi possível tendo, entre outros motivos alegados pela instituição, o fato de não haver recursos em caixa para a continuidade da parceria.

Como nos exemplos acima, o foco desta análise esteve em compreender aspectos principais da experiência obtida com o projeto *Jovens Comunicadores*, e as características de um processo de intervenção por meio de projetos educomunicativos em espaços de educação não-formal com crianças, jovens e educadores sociais da instituição. Dentre os aspectos, destacam-se alguns que dizem respeito a algumas áreas de intervenção da educomunicação, a saber:

1 – A gestão da comunicação em espaços educativos. Desde o primeiro momento do processo, ainda na etapa de tratativas entre direção da ABPEducom e a Instituição solicitante, até o ultimo ato no projeto, aspectos do processo que dizem respeito à gestão foram fundamentais, e queremos destacar algumas tomados no campo científico e profissional da educomunicação. Trata-se dos modelos de gestão que são, em grande medida, entendidos como oportunidade para fazer diferente do que existe nas praticas sociais hegemônicas, como os da comunicação e da educação encontradas naquela instituição. Ou seja, cuidar para promover entre os envolvidos práticas e aprendizagens de gestão participativa, dialógica e democrática dos processos de convivência, do princípio ao fim deles, e muito de acordo com os contextos e as condições encontradas. Alguns elementos da gestão são importantes e merecem cuidados por parte das lideranças no projeto tais como os referentes à gestão de pessoas e conflitos, a promoção de situações de parceria e co-autoria de diversos conteúdos em suportes/linguagens específicos, exercícios de diálogo e construção de níveis possíveis de consenso entre os envolvidos entorno de temas e situações de seu interesse, sem perder a oportunidade de reconhecer e valorizar a diversidade e a contribuição de cada sujeito envolvido. O elemento *gestão participativa e democrática* requer habilidades especiais do educomunicador quanto à organização, planejamento e avaliação dos processos vividos durante a execução do projeto. Tais instrumentos e estratégias de gestão em educomunicação partem de situações e projetos similares de onde o tomamos, mas estas e as novas situações são caracterizadas pelo compromisso com a dialogicidade e a participação democrática de forma mais ampla possível, tornando isso também conhecimento a ser ensinado por meio da prática de mediação dos processos pelo educomunicador. E isto entre crianças e jovens e em contextos de educação não-formal, por si só, já é um enorme desafio. Quando em situação de uma cultura de grupo que pratica o inverso, torna-se quase que um

embate constante, como veio a se mostrar no projeto. Ainda tratando de gestão, e na mesma diretriz de concepção a respeito, foi fundamental a prática de reunião semanal entre os educomunicadores e a coordenação do projeto para avaliar o andamento da execução das atividades planejadas, passo a passo, bem como a discussão e encaminhamentos a respeito de situações particulares encontradas a cada encontro de cada turma, no decorrer de cada semana. Isso garantia acompanhar e ajustar atitudes e caminhos a serem percorridos nos contextos e situações encontradas, e nos quais se encontrava o limite de atuação coerente com práticas educomunicativas, até o nível de intensidade e completude que foi possível acontecer, isto é, a *educomunicação possível* na gestão dos processos a caminho de práticas democráticas, abertas, dialógicas e produtivas para o coletivo.

2 – A educação para a comunicação foi outra área de atuação de projetos de intervenção em educomunicação que mais pôde ser vivenciada no projeto. Desde os primeiros encontros, elementos sobre a cultura midiática dos participantes e conteúdos iniciais sobre comunicação estavam presentes na atuação dos educomunicadores, e de acordo com o plano de trabalho do projeto. Tratou-se de utilizar imagens em papel, explorar o desenho produzido pelos sujeitos, produção de diversificadas mídias e linguagens, de acordo com a turma e o tempo decorrido dos encontros, como cartazes, fotos, gravações e princípios de edição do material audiovisual. Apesar das dificuldades encontradas nos contextos vividos pelo projeto, sempre ocorreu algum tipo de produção de algo e sobre algo expressado pelos sujeitos, comunicando opiniões e leituras sobre temas e situações tratadas por meio dos exercícios de produção. Temas como alimentação, cidadania, respeito, mídias, drogas, alcoolismo, preconceito estiveram presentes nas produções. Exemplos neste sentido foram: dificuldade entre os de menor idade de ler e escrever, estando a maioria na fase inicial de alfabetização, frente ao desafio do projeto de produção de jornal impresso pelas turmas entre 7 e 9 anos; e entre os de mais idade, o desafio estava em conseguir o envolvimento real deles, pois de muitos se ouvia a queixa da falta de diálogo e consideração a seus pleitos por parte da coordenação, justificando assim a apatia e descaso que a instituição oferecia, tornando o encontro semanal distribuído entre oficinas, lição da escola, e bate-papo.

3 – A mediação tecnológica na educação esteve em questão o tempo todo do projeto. Primeiramente como mistério e desafio, pois não tínhamos conhecimento do espaço e das instalações necessárias para se desenvolver as 2ª. e 3ª etapas previstas. E também porque logo percebemos limitações no tipo e no uso de equipamentos disponíveis no laboratório de informática e de tablets oferecidos pela instituição. Apesar da disponibilidade de recursos e do apoio de um educador para informática, foi preciso um tempo maior e uma habilidade maior no projeto até conseguir usar os computadores para o trabalho com as

produções midiáticas. Esteve presente também como tema, pois assuntos como uso seguro e responsável da internet, o *ciberbulling*, as múltiplas oportunidades que a tecnologia digital e em rede oferecem aos sujeitos e aos grupos organizados, como o de produção de algo para comunicar a outros e a muitos, como no caso da própria web com o potencial de perfil em rede social, ou canal no Youtube, condição inédita que até pouco tempo atrás era imaginável de existir e de ser explorado por crianças e jovens de famílias carentes, cuidando-se assim também da alfabetização informacional e midiática deste público.

4 – A pedagogia da comunicação e a expressão comunicativa por meio da arte são outras duas áreas de intervenção da educomunicação que tiveram presentes na execução do projeto, tanto nos momentos e instrumentos teórico-metodológicos do projeto, quanto em situações concretas acontecidas a partir da participação dos sujeitos nas atividades propostas, e da atuação do educomunicador de acordo com cada etapa do processo. Inicialmente focado na empatia e interação com os sujeitos e na percepção sobre quem são e como atuam cada um e o coletivo de cada turma, foram promovidas atividades que exploravam a expressão comunicativa dos sujeitos por meio da produção artísticas, estimuladas por dinâmicas ou diálogos mediados pelos educomunicadores. Por outro aspecto, porque estavam previstas praticas de educação sobre algo explorando estratégias e recursos da comunicação, o que entendemos ser o objeto específico de preocupação da área da Pedagogia da Comunicação, contribuindo com práticas de ensino difrerenciadas. Ou seja, explorar formas, meios, recursos e estratégias utilizados na comunicação midiática e que podem servir à intenção explícita de educar para algo, no caso, sobre a própria comunicação e, ao se tomar consciência sobre aspectos ou algo que diz respeito aos sujeitos e seus cotidianos. A outra área de intervenção é a da arte, esta naturalmente presente nas produções de situações, atividades, e mídias comunicativas, como parte do fenômeno educomunicativo, e como meio de praticar importantes aprendizagens como o de expressar-se por meio das artes. Neste projeto, além da arte ter papel similar as atividades lúdicas e de recreação executadas durante a 2ª. etapa de atuação, quando da atuação da nova equipe em substituição à que iniciara a execução do projeto. Entendemos que elementos e situações próprias do foco de intervenção na interface comunicação/educação, existem e se dão de maneiras integradas e concomitantes a outros processos cognitivos e emocionais, e que integram o conhecimento e sua construção, como o caso da exploração da recreação e do lúdico em determinado momento crítico do projeto, sem que isso tenha se tornado algo pontual e "desarticulado" do restante que constituiu o projeto. Pelo contrário, neste projeto se tornou a estratégia que permitiu retomar diretrizes fundamentais para o avanço do projeto, como o da empatia e das relações interpessoais mais respeitosas e agradáveis,

para daí estimular isso também por meio de praticas e reflexões a cerca da cultura midiática, referendadas pelo paradigma da educomunicação.

Considerações Finais

O projeto *Jovens Comunicadores* representou um grande desafio para a equipe de educomunicadores, associados da ABPEducom e que são especialistas neste campo, frente ao que representou implementar práticas educomunicativas em contextos socioculturais e entre sujeitos de grupo social com perfil bem particulares, isto é, crianças e jovens de famílias carentes. Mesmo ciente dos desafios e estando atento aos fatos em processo, e cuidando profissionalmente com uma gestão participativa, aberta e flexível, em diversos momentos a equipe de educomunicadores se perguntava se a intervenção educomunicativa sofria grande limitação ou mesmo desvirtuamento das propostas e premissas, em razão dos fatos e percepções que ocorriam durante a execução do projeto.

Nos momentos de crise absoluta, criou-se a oportunidade de alterar estratégias e objetivos como reverter a direção das praticas, visando resguardar a possibilidade de atingir os objetivos traçados pelo projeto, mesmo que estes sejam revisitados ou que suas dimensões sejam reavaliadas. Foi o que ocorreu no projeto *Jovens Comunicadores* quando da troca da equipe de educomunicadores e a aposta na recriação e no lúdico como estratégias para retomar a mínima condição de relacionamento interpessoal e de grupo, o que viabilizou retomar, em seguida, a produção midiática como meio de ação e objeto do projeto de intervenção amparados no paradigma da educomunicação.

Identifica-se esta situação de um projeto educomunicativo como sendo um importante aspecto do fenômeno educomunicativo. Trata-se da *educomunicação possível* como sendo parte do processo de transformação de praticas e conhecimentos que se dão de acordo com as condições e limites oferecidos pelos contextos onde atuamos. *Educomunicação possível* é a constatação conceitual sobre uma situação real particular à práxis educomunicativa em contextos adversos, como também é instrumento teórico-metodológico para manipular os processos educomunicativos planejados e em execução, para, assim, fortalecer ainda mais o potencial de sucesso do projeto de intervenção educomunicativa em situações e cenários adversos.

Espera-se ter demonstrado o quanto a *educomunicação possível* é uma situação real a se esperar pela própria natureza transformadora e irruptiva que o paradigma implica, sem implodir o existente, entretanto. Propõe-se também que seja adotada tal ideia como um conceito teórico do paradigma da educomunicação, e que isso pode ajudar na compreensão sobre aspectos da intervenção, como fortalecer um movimento protagonizado pelos sujeitos envolvidos nas atividades educomunicativas, de modo a promover a criatividade

e a autonomia deles (como produtores de cultura e conhecimentos), mesmo nos limites e nas adversidades do contexto e das conjunturas do ambiente onde se dão.

Referências

BAUMAN, Zygmunt; Mauro, Ezio. Babel – entre a incerteza e a esperança. Editora Zahar, SP. 2016.

COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla; GOMES, Evanise Rodrigues. *EDUCOMUNICAÇÃO E AÇÃO SOCIAL: As práticas educomunicativas nos Centros de Referência de Assistência Social de Curitiba*. Anais do XXIII Encontro Anual da Compós, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT02_COMUNICACAO_E_CIDADANIA/artigorosadallacosta-evanisegomes_2143.pdf

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Paz e Terra. RJ 1967. Pg. 56

SILVA, Ana C. Rodrigues; FERREIRA, Ana L. Oliveira. *Educomunicação: Um novo campo para intervenção do Educador Social*. EDUSER: revista de educação, Prática pedagógica. Instituto Politécnico de Bragança, SP. Vol 3(2), 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-25, may 2016. ISSN 2316-9125. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451/112708>. Acesso em: 16 may 2017.

_____ Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Existe espaço para a educomunicação e a mídia-educação no novo projeto do MEC. ABPEducom. 2015.

https://issuu.com/abpeducom/docs/texto_bncc_-_existe_espa__o_para_a_

SOFIEL, JACK. La “Teoría de la Brecha” Acerca del Capítulo Uno de Génesis. 2015 . Acesso 01/05/2017 https://bible.org/node/3042.

O AUTOR

CLAUDEMIR EDSON VIANA - Professor Dr. Da Licenciatura em Educomunicação, Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Coordenador e pesquisador do NCE USP – Núcleo de Comunicação e Educação.

MAFALDA e a Comunicação Dialógica de Moreno e Buber

LIANA GOTTLIEB

Introdução

Cursei o mestrado em Comunicação na Universidade Metodista de São Paulo. Minha dissertação foi sobre a Educação na MAFALDA (de Quino). Montei o dossiê com as 110 tiras e fiz três leituras das mesmas: quadrinhística, educacional e correlata de Buber e Moreno.

Por que Buber e Moreno? Os dois falam do verdadeiro encontro, e se preocupam com a Educação, propondo caminhos diferentes do tradicional.

Busquei apontar as características de uma nova escola aberta cósmica através do levantamento e da crítica das características da escola tradicional denunciada na MAFALDA, e através das correlações de Moreno e Buber.

A meu ver, o caminho da transformação da pedagogia é simples: basta observar o comportamento da Mafalda – diálogos verdadeiros, ainda que muitas vezes irônicos e desafiadores; coerência a toda prova; vinculação dos conteúdos programáticos à realidade; respeito para com o outro, até mesmo na hora de pensar na estrutura física de uma sala de aula, e Comunicação plena, em todo momento.

Desenvolvimento

Histórias em Quadrinhos são tiras desenhadas, vivas e em movimento, desencadeadoras do nosso tônus vital, imaginação e fantasia, que carregam a conotação do proibido, o receio dos pais e da escola em relação a sua leitura. Mexem também com a visão, a imaginação e com o sentir, e dão a sensação de movimento, de coisa viva.

A MAFALDA possibilita um diálogo íntimo e afetivo de cada leitor com ela e por não o ameaçar estimula sua espontaneidade e sua criatividade.

A leitura psico-sociodramática da MAFALDA representa a possibilidade de um encontro – o encontro EU-TU proposto por Buber e Moreno. Esta leitura possibilita aos alunos e às pessoas um encontro com a sua história, e deles consigo mesmos; eles têm em seus corpos, e em suas mentes, as marcas de uma escola autoritária. Possibilita também o encontro entre professores e alunos, que juntos poderão criar essa escola nova a que denominei escola *aberta cósmica*, restitui o prazer, o riso, a brincadeira, o lúdico, o humor à vida.

A MAFALDA, como objeto intermediário, abre o mundo da linguagem não-verbal. É um encontro do fluir e do sentir, da cabeça e do corpo, do ser por inteiro. A ação é melhor que a verbalização, pois – a pessoa está inteira ali.

Quando me refiro à leitura psico-sociodramática, estou falando de duas leituras: a teórica e a prática, por meio de jogos dramáticos e de sociodramas.

MAFALDA, a educação e as correlações entre Moreno e Buber

Segundo Fonseca (1), as conclusões teórico-práticas da correlação Buber-Moreno guardam aproximações com as escolas existencialistas. E na Educação elas amparam a “pedagogia da relação”, na qual o procedimento docente implica na interação em duplo sentido entre professor e aluno. Implicam também em partir da convergência maior de ambos, que é o Encontro, o EU-TU.

Para ele (2) a inversão de papéis, referencial técnico e teórico do Psicodrama, aparece em Buber como **experienciação do outro lado**, condição essencial para o **Encontro EU-TU**, e representa a culminância de um processo de desenvolvimento do ser humano.

“Papel” implica em “contrapapel”, ou em “papel complementar”. O vínculo surgirá do verdadeiro Encontro dos papéis complementares, mas quando se tornarem papéis suplementares.

Já a inversão de papéis é a possibilidade de comunicação verdadeira e profunda entre duas pessoas. Esta fase é a culminância do processo de desenvolvimento da tele (Moreno) / a distância (Buber).

Na MAFALDA temos “seres em relação”, nascendo e vivendo em sociedade, embora só as crianças procurem estabelecer relações verdadeiras. Tanto a Mafalda quanto seus amigos vivem com suas famílias que estão inseridas na classe média argentina. Cada personagem tem suas atividades bem definidas. A Mafalda chega a trocar/inverter papéis com seus pais, quando se esforça para entendê-los e explicá-los para seu irmãozinho.

Tanto Buber quanto Moreno, apesar de terem sido testemunhas de tantos eventos trágicos no planeta, eram otimistas. Quino é pessimista. A sua preocupação com as injustiças sociais aparece em poucas tiras e sempre como algo externo, distante, além de não serem aventadas possibilidades de resolvê-las. A Mafalda se indigna muito mais (e reage) com acontecimentos políticos em países tão distantes do que com a miséria que ela vê na esquina de sua casa. É como se a Argentina e seus problemas fossem vistos pela televisão.

Para Moreno, a principal guerra do homem é contra a máquina, a conserva cultural e o robô, e para Buber, essa guerra está na coisificação do homem e de tudo na natureza, na simples utilização.

Conserva cultural é o armazenamento da cultura de uma sociedade. Após o momento de “criação” (**espontaneidade-criatividade** para Moreno, e **relação dialógica** total para Buber), o produto é “conservado” (passa a ser o ISSO, coisificado, de Buber). Super-valorizar a “conserva” impede que a espontaneidade humana estoure em novas criações.

Para Moreno, o problema está em refazer o homem e o seu meio ambiente. O homem pode lutar usando uma estratégia que escape à traição da conservação e à concorrência do robô. O **momento** é a abertura pela qual o homem passará em seu caminho.

Para Buber, os homens não podem fugir do **aqui e agora** da verdadeira relação, do momento, de toda a fecundidade do momento. As pessoas têm que partir para a ação para construir uma verdadeira comunidade.

Quino denuncia essa coisificação, esse esfriamento do calor da criação que promove a relação parcial; impede a manifestação da espontaneidade e da criatividade; impõe a inversão de valores (um beijo na TV é mais prejudicial do que a violência dos contos de fadas?). Os hinos da pátria – também conservas culturais – que as crianças têm obrigação de cantar, e as músicas de que gostam não podem ser cantadas, e caso as proponham para a professora são punidas. A tentativa de viver o momento por parte das crianças na MAFALDA é frustrada pelas punições, tanto na escola quanto no lar.

Quino desenha, como atores principais da MAFALDA, as crianças. Para Buber, é com a criança que o gênero humano começa e a maior parte do ensino é manipulação ou prepotência. Ele se opunha à tirania pessoal na sala de aula e à tirania do conhecimento impessoal.

Para Moreno, o Psicodrama deve começar com a criança. O processo de aprendizagem da criança vincula-se aos atos que se baseiam em necessidades. O adulto cedo se intromete com conteúdos desvinculados das necessidades das crianças. A criança passa então a aceitar esses conteúdos como superiores e passa a desconfiar da sua própria vida. O indivíduo vive cada vez menos interiormente, cada vez menos cônscio do seu eu como um centro ativo, enquanto que mecanismos de todas as espécies, filmes, fonógrafos, livros e todas as culturas herdadas impõem seus padrões e exigências. A escola faz com que as crianças e adolescentes vivam em dois mundos completamente distintos e é responsável por muitos distúrbios emocionais da personalidade em desenvolvimento.

O professor da escola tradicional, tão bem descrito/desenhado por Quino só instrui, não tem **relação de comunhão, EU-TU**, com os alunos e não visa prepará-los para viver em comunidades verdadeiras, além de nem ele ser espontâneo nem permitir que seus alunos o seja.

Quino aponta essas deturpações na Educação, com a Mafalda e seus amigos, mas os desenha reagindo ao que lhes é imposto.

Tanto Moreno quanto Buber tinham propostas concretas para transformar a Educação. Ambos veem a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade como recursos inatos do homem.

Para Moreno é possível conjugar espontaneidade com aprendizagem disciplinada através da abordagem psicodramática, e ele propôs a **educação pela ação e para a ação**. O currículo deve ser sugerido e ter total relação com a vida real. O corpo, as emoções e o intelecto são avaliados e analisados.

Para Buber, a espontaneidade é o fator preponderante na Educação, a verdadeira pessoa educa através de sua existência. A família autêntica educa através da sua existência. Ele propunha aos **educadores que promovessem o encontro direto com o aluno concreto**, real; oferecessem a sua confiança, comunhão e simpatia aos alunos, e relacionassem a liberdade ao compromisso para com o outro. Em vez de sujeitar o aluno à matéria, deve-se sujeitar a matéria ao aluno, e que ocorram: um vínculo entre professores e alunos; a interação entre as classes etárias; a real interação entre os sexos, e a relação da escola com o lar.

Quino faz acontecerem duas dessas propostas: a interação entre as classes etárias e a real interação entre os sexos, mas só entre as crianças.

Quino é cartunista. Retrata a sua forma de observar a realidade, usando uma arte que se apoia no humorismo. Ele crê no ser humano, principalmente das crianças, e a cada nova geração desenhada, mais firme nessa crença ele se mostra. Basta ver a diferença entre

Filipe (um ano mais velho que a Mafalda), a Mafalda (e seus amigos da mesma idade), Miguelito (um ano mais novo que a Mafalda), Liberdade (dois anos mais nova que a Mafalda) e Gui (seu irmãozinho). Os mais novos são menos passivos, mais firmes, não se deixam influenciar e reagem com mais espontaneidade aos adultos.

Em várias tiras Quino mostra o desejo que a criança tem de estabelecer um diálogo real com a professora. Em outras, como a criança distingue o que é relevante do que não é, e a necessidade de coerência entre o que é ensinado na escola e a vida real.

A leitura crítica – que detecta a ideologia do autor – é um passo importante na relação com um meio de comunicação, mas deve ser o segundo passo. O primeiro deve ser amar o produto desse meio de comunicação, mas é preciso ir além. O que fazer de construtivo e criativo com esse produto?

A proposta psicodramática é uma possibilidade, tanto a teórica quanto a prática, e existe todo um campo a ser explorado, na área de Educomunicação.

Considerações finais

Segundo Brito (3) O humorismo... pode ser ao mesmo tempo liberto e libertador, e para ele o humorista dissimula seus objetivos.

Para ele, o humorista realça as contradições humanas e, através da candura da malícia, da observação rara, do cinismo levado à lucidez, do raciocínio "impressentido" e de outros recursos e até subterfúgios, revela as incongruências ou a tragicidade da vida. Usa truques: apresenta o cômico gravemente e o absurdo com respeito; assume ar sisudo para tratar de coisas jocosas e jocosamente considera as coisas sérias; o fútil passa a grave e o grave a sem importância. Aceita as coisas e os homens tais como são e lhes exibe, tranquilamente, o ridículo, o ressentimento, a frustração e a incoerência de seus atos. Ou então interpreta tudo de um ângulo pessoal e promove a falência do pensamento lógico, compromete as regras de conduta convencionais e derruba valores éticos preestabelecidos.

Segundo Magalhães (4), entre as HQ e as histórias que a escola legitima, estabelece-se uma oposição processada não somente pela instituição, mas pela própria criança. A diferença consiste em que a primeira apoia a distinção na dicotomia adequado/não adequado, enquanto a disjunção dos pequenos leitores é outra: imposto/não imposto. Este fator, por sua vez, não se desvincula de outro aspecto: trata-se de uma produção voltada ao entretenimento, geralmente eivada de humor, e a escola parece considerar tais elementos, assim como qualquer forma de descontração, incompatíveis com a sua seriedade.

As HQ, em geral, não dão muitas informações, mas permitem ao leitor preencher as lacunas, os silêncios das personagens com a sua própria percepção e imaginação; criar em cima das tiras. Além disso, elas permitem a construção de um novo conhecimento a respeito de vários fenômenos.

MAFALDA é um produto da Indústria Cultural, e se diferencia de outras HQ, pois Quino desenhou sozinho todas as tiras da MAFALDA, que têm uma sequência histórica, não são atemporais. A Mafalda surge com cinco anos e cresce até os nove, está se preparando para começar a escola no ano seguinte, vai conhecendo a sua turma com o passar do tempo, nasce seu irmão Gui, aprende a ler e escrever e tenta relacionar o que aprende na escola com a vida real.

Quino é um autor de gênio, que soube administrar as limitações tanto políticas quanto de ser a MAFALDA um produto da Indústria Cultural, e conseguiu mudar o modo de sentir e de ser de seus leitores desenvolvendo dentro do sistema uma função tanto lúdica quanto crítica e liberatória.

Suas personagens vivenciam medo, angústia, depressão, entorpecimento, estupefação, raiva, alegria, tristeza, candura, amor, exaltação, amizade, desconfiança, revolta, impotência, indignação, sofrimento, etc.

Por meio de ângulos e enquadramentos/planos ele estimula a projeção, a identificação e o interesse por sua mensagem. Aborda questões como o preconceito contra as HQ; o medo à liberdade, de que foge o homem contemporâneo, o consumista; a questão feminina; o duplo jogo que se faz nas famílias. Embora não apresente soluções práticas (a não ser em nível de sonhos e fantasias), trabalha com o presente, com o momento.

Quino aponta para caminhos que podem transformar a Educação e as relações familiares. Ao desenhar a Mafalda em solilóquios, leva o leitor a questionar e contestar o mundo. Além disso, é só seguir o que as crianças propõem: diálogos, coerência; vincular os conteúdos com o real, que esses conteúdos não sejam mentirosos; a possibilidade de serem espontâneas; acabar com a ditadura do “poder das notas”, com a humilhação, com a falta de respeito, etc. – que surgirá a nova escola.

Mafalda é uma filósofa-atriz crítica (e não só filósofa-espectadora) de tudo no planeta, e pode servir também como estímulo de mediação para transformações pacíficas.

Notas Bibliográficas

(1) FONSECA FILHO, José S. **Psicodrama da Loucura** – Correlações entre Buber e Moreno. 3.ed. São Paulo: Ágora, 1980, p. 75.

(2) Idem, p. 76.

(3) BRITO, Mário da S., in: Prefácio, **Maravilhas do Conto Humorístico**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1961, pp. 12-13.

(4) MAGALHÃES, Ligia C. Em defesa dos Quadrinhos, in: ZILBERMAN, Regina (org.) **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, pp.82-83.

A AUTORA

LIANA GOTTLIEB - Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, Mestre em Teoria e Ensino da Comunicação pela UMESP, Especialista em Didática do Ensino Superior, Pedagoga, Psicodramatista, Didata e Supervisora de Psicodrama pela FEBRAP, Editora, Escritora, Desenhista, Consultora Organizacional e Educacional, Membro Fundador e do Conselho do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, membro da Associação Janusz Korczak do Brasil, Lecionou na Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero por 21 anos (de 1993 a 2014), Coautora dos livros "Diálogos sobre Educação...e se Platão voltasse?" (Iglu, 1989), "O Professor Universitário: Herói ou Vilão?" (Cedas, 1994) e "As aventuras de Lana e Drago, o dragão-voador" (Iglu, 2005), Co-coordenação e Organização do livro "Comunicação e Plano Decenal de Educação: rumo ao ano 2003 – Anais do Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação – UCBC, CCA-ECA/USP, DEMEC-SP, FISC – dez/1994" (Faculdades Claretianas, 1996), Autora do livro "Mafalda vai à Escola" (Iglu e NCE - ECA/USP, 1996), Coordenadora e coautora do livro "Comunicação e Mercado. Mestrado na Cásper: Orientação e Resultado" (Iglu, 2004), Organizadora e coautora dos livros "Comunicação Social. Pós-Graduação lato sensu na Cásper Líbero" (Iglu, 2007) e, "Cenários Comunicativos. A Pesquisa na Pós-Graduação da Cásper Líbero" (Iglu, 2009), Coautora do audiolivro "Diálogos sobre Educação...e se Platão voltasse?" (Universidade Falada, 2010), Organizadora e coautora do livro "Interfaces da Comunicação, Cultura e Educação. Um panorama para (re)pensar a atualidade" (Iglu, 2011), Organizadora e coautora dos Volumes 1, 2, 3, 4 e 5 da Coleção Comunicação em Cena. (Scortecci Editora, 2012, 2013 e 2014), Coorganizadora e coautora do livro "Psicodrama. Apontamentos e criação" (Filoczar, 2016).
Contatos: liana.gottlieb@uol.com.br - Facebook Liana Gottlieb.