

mediação

REVISTA MEDIAÇÃO
Belo Horizonte
v.26 · n.36
Jan./Jun. 2024
ISSN 2179-9571

Publicação dos cursos de
Jornalismo e Publicidade e Propaganda da FCH
e do Programa de Mestrado e Doutorado em Tecnologia da
Informação e Comunicação e Gestão do Conhecimento da FACE



UNIVERSIDADE
FUMEC

*Alfabetização
Midiática e
Comunicação:
cidadania e segurança
digital na Educação*



Mediação / Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - v. 26, n. 36 (jan./jun. 2024)- . - Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2001- .

v.

Semestral

ISSN 2179-9571

1. Comunicação de massa. 2. Jornalismo. 3. Publicidade. 4. Propaganda.
I. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 316.77

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

Os conceitos emitidos em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

Universidade FUMEC

REITORIA

Reitor:

Prof. Guilherme Guazzi Rodrigues

Pró-reitora de graduação

Profa. Claudia Silveira da Cunha

Pró-Reitora de Pós-Graduação,

Pesquisa e Extensão

Profa. Renata de Sousa da Silva Tolentino

FUNDAÇÃO

Conselho de Curadores:

Prof. Antônio Carlos Diniz Murta – Presidente

Prof. Wagner Luiz Silva – Vice-Presidente

Conselho Executivo

Prof. Air Rabelo – Presidente

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor:

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

FACULDADE DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

Diretora:

Profa. Renata de Sousa da Silva Tolentino

CURSOS DE JORNALISMO E PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Coordenador

Prof. Sérgio Arreguy Soares

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

Coordenador

Prof. Armando Sérgio de Aguiar Filho

REVISTA MEDIAÇÃO

Editora:

Profa. Dra. Nair Prata

Projeto Gráfico:

Tecnologia da Informação

Editoração Eletrônica e Capa:

Therus Santana

Conselho Editorial

Prof. Adriano Duarte Rodrigues

(Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Profa. Astréia Soares (Universidade Fumec, Brasil)

Prof. Bruno Sousa Leal (Universidade

Federal de Minas Gerais, Brasil)

Prof. Gedley Belchior Braga (Universidade

Federal de São João del Rei, Brasil)

Profa. Graziela Valadares Gomes de Melo Vianna

(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Prof. Luiz Ademir de Oliveira (Universidade

Federal de São João del Rei, Brasil)

Prof. Márcio de Vasconcelos

Serelle (PUC Minas, Brasil)

Prof. Moisés Adão Lemos Martins

(Universidade do Minho, Portugal)

Profa. Regina Motta (Universidade

Federal de Minas Gerais, Brasil)

Profa. Thäis Machado Borges

(Universidade de Estocolmo, Suécia)

SUMÁRIO

PODCAST FALA CURUMIM DIADEMA: CRIANÇAS ENSINAM A ENFRENTAR O <i>BULLYING</i> NA ESCOLA.....	10
Ana Lucia Sanches Roberto Joaquim de Oliveira	
DE ONDE VEM O SHOW DA LUNA?: ENTRETENIMENTO E CIÊNCIA PARA CRIANÇAS POR MEIO DOS DESENHOS ANIMADOS.....	25
Ana Paula Lopes da Silva Rodrigues	
UMA DÉCADA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2013-2023).....	39
Camila Gusmão Elaine Javorski	
COMUNICAMAZÔNIA: O JORNAL MURAL COMO FERRAMENTA DE EDUCOMUNICAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA.....	51
Lilian Saback Giovana Sargentelli	
A EDUCAÇÃO COM OS JOVENS DA CIDADE DE MENOR IDH DO PIAUÍ E O POTENCIAL DO MEL ORGÂNICO NA MEDIAÇÃO DA CIDADANIA.....	63
Orlando Maurício de Carvalho Berti	
VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: APROXIMAÇÕES AO DEBATE SOBRE CAPACITISMO E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIZAÇÃO.....	74
Rafael Gomes	
MÍDIAS AUDIOVISUAIS COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE MUDIATIZAÇÃO, COTIDIANO E MATERIAIS DIDÁTICOS.....	85
Maria Clara Baldez Boing Walcéa Barreto Alves	
MÍDIA-EDUCAÇÃO EM CURSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROJETO DE EXTENSÃO.....	97
Priscila Kalinke da Silva Ariane Barbosa Lemos	
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NOS ANOS INICIAIS.....	108
Moisés Galvão	
APLICAÇÃO DA LITERACIA MIDIÁTICA EM PRODUÇÕES INFANTIS UMA ANÁLISE DA SÉRIE <i>STORYBOTS</i> : HORA DA RESPOSTA.....	122
Cassiano Martins Cristiane Finger	
“TÁ LIGADO?”: POR UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS NO AMBIENTE DA CONVERGÊNCIA MUDIÁTICA.....	133
Adilson Vaz Cabral Filho	

PENSAMENTO CRÍTICO E IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS: UMA BREVE ABORDAGEM A PARTIR DE CONTEÚDO EDUCOMUNICACIONAL.....	143
Adriana C. A. do Amaral Camila Escudero	
COMPETÊNCIAS MUDIÁTICAS, NOVOS DESAFIOS EDUCATIVOS.....	155
Macilene Borges da Silva Cardoso	
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: A EDUCOMUNICAÇÃO COMO TECNOLOGIA DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL.....	166
Claudemir Edson Viana Jade Gonçalves Castilho Leite	
VOZES SINTÉTICAS: EXPLORANDO OS AVATARES DA IA NA COMUNICAÇÃO.....	178
Celestino Joanguete	
COMPETÊNCIAS MUDIÁTICAS E MPOX: CONSIDERAÇÕES PARA UM CONTEXTO DE (DES)INFORMAÇÃO.....	186
Maurício João Vieira Filho Adriana Helena de Almeida Freitas	
ENTREVISTA - BERNARDETE A. GATTI	198
Sônia Jaconi Rodrigo Gabrioti	
RESENHA.....	202
Nilson José Machado	

APRESENTAÇÃO

NAIR PRATA¹

Ao assumir a função de editora da **Revista Mediação**, nosso projeto inicial foi ampliar o escopo da publicação. Desde 2001, a revista está vinculada aos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCH) da Universidade FUMEC e, a partir desta edição, vincula-se também ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação e Gestão do Conhecimento da Faculdade de Ciências Empresariais (FACE) da mesma Universidade. Dessa forma, com esta dupla afiliação, a revista se amplifica com as novas interfaces.

Assim, o objetivo desta edição, bem como das próximas sob minha responsabilidade, é dar visibilidade e destacar temas centrais e de grande relevância para a área da Comunicação, além de ressaltar a importância desta ciência como uma ponte que conecta e fortalece as duas vinculações institucionais. Buscamos, com isso, promover debates aprofundados e reflexões sobre questões que são não apenas protagonistas no cenário acadêmico e profissional, mas que também impactam diretamente a sociedade, ampliando o entendimento sobre as conexões que se dão a partir da comunicação como ciência. Desta forma, pretendemos contribuir para uma compreensão mais ampla e integrada desses campos, enriquecendo o diálogo entre a Universidade FUMEC e seus públicos.

Ao listar as temáticas possíveis para este primeiro dossiê que organizo na **Revista Mediação**, pude compreender que a alfabetização midiática é uma das discussões mais necessárias e urgentes dos nossos tempos. Assim, dada a importância deste tópico no cenário atual, para este número 36 da revista elegemos o tema Alfabetização Midiática e Comunicação: cidadania e segurança digital na Educação e convidamos os professores Sônia Jaconi e Rodrigo Gabrioti para assumirem a edição do dossiê.

A alfabetização midiática e a comunicação desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade informada e crítica, capacitando os indivíduos a interpretar, analisar e produzir conteúdo de forma consciente. No contexto educacional, essa competência é ainda mais relevante, uma vez que prepara os estudantes para o mundo digital, onde a informação circula de maneira veloz e em diferentes formatos. A alfabetização midiática permite que eles identifiquem fontes confiáveis, combatam a desinformação e reflitam sobre o impacto da mídia na sociedade, promovendo um consumo de conteúdo mais ético e responsável.

A educação para a cidadania digital envolve mais do que simplesmente o acesso às tecnologias; trata-se de desenvolver uma postura crítica e ética no uso das plataformas digitais. Ao integrar a alfabetização midiática ao currículo escolar, a educação promove uma participação ativa e responsável no ambiente on-line. Estudantes são capacitados a exercer seus direitos e deveres como cidadãos digitais, entendendo a importância da privacidade, do respeito às diferenças e da convivência democrática nos espaços virtuais. Assim, a comunicação digital se transforma em

¹ Editora da Revista Mediação. Jornalista (UFMG), doutora em Linguística Aplicada (UFMG), com estágio de pós-doutoramento na Universidad de Navarra (Pamplona – Espanha). Na Universidade FUMEC é professora do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação e Gestão do Conhecimento; coordenadora dos cursos de pós-graduação lato sensu Redes Sociais, Comunicação e Marketing e Mídias Digitais; coordenadora do Laboratório de Rádio – Rádio FUMEC. Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) é professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação.

uma ferramenta de empoderamento, onde o uso consciente da internet contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa.

A segurança digital é outro aspecto crucial para a educação contemporânea. Com o aumento da exposição das crianças e jovens a ambientes digitais, é essencial que as instituições de ensino promovam a conscientização sobre os riscos e as melhores práticas de proteção on-line. Isso inclui o cuidado com dados pessoais, a prevenção contra cyberbullying e a identificação de conteúdos nocivos. Dessa forma, os alunos aprendem a navegar no mundo digital com responsabilidade, preservando sua integridade e a dos outros. A segurança digital, aliada à alfabetização midiática, forma cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios e as oportunidades do ambiente virtual.

Este dossiê traz à luz discussões densas, diversas e desafiadoras, com pesquisas que apontam novas práticas e novos caminhos, ao mesmo tempo em que experiências exitosas são analisadas.

Abrimos esta edição com o texto de Roberto Joaquim de Oliveira e Ana Lucia Sanches *Podcast Fala Curumim Diadema: crianças ensinam a enfrentar o bullying na escola* que descreve o projeto Fala Curumim, realizado pela Secretaria de Educação de Diadema. O trabalho envolve crianças de 8 a 10 anos dos grêmios curumins de 18 escolas da Rede Municipal de Educação, numa reflexão sobre os principais problemas enfrentados no ambiente escolar e propõe a elaboração de podcasts para informar a comunidade interna e externa sobre os temas desenvolvidos pelos estudantes e suas principais conclusões.

Ana Paula Lopes da Silva Rodrigues, no texto *De onde vem o show da Luna?: Entretenimento e Ciência para crianças por meio dos desenhos animados* explora a importância da divulgação científica para crianças por meio da análise comparativa das animações De Onde Vem e Show da Luna, séries buscam saciar a curiosidade infantil e tornar o aprendizado científico acessível e divertido. A comparação entre as duas séries revela diferentes técnicas e abordagens na divulgação científica, evidenciando a evolução dos métodos de educomunicação ao longo do tempo.

No artigo *Uma década de educação midiática no Brasil: levantamento de teses e dissertações (2013-2023)*, Camila Rocha Gusmão e Elaine Javorski Souza realizam um levantamento de pesquisas sobre educação midiática no Brasil, examinando teses e dissertações produzidas entre 2013 e 2023. Os resultados mostram que as metodologias predominantes são entrevistas e análises bibliográficas. Além disso, as pesquisas estão concentradas na região Centro-Sul do país, indicando a necessidade de estudos em áreas como o Norte e Nordeste.

Lilian Saback e Giovana Sargentelli, no artigo *Comunicamazônia: o jornal mural como ferramenta de educomunicação em comunidades ribeirinhas da Amazônia*, registram uma experiência de educomunicação com populações ribeirinhas da Amazônia, a partir do ensino da produção de jornais murais nas escolas locais. O trabalho se apoia no conceito de educomunicação para com a criação de uma apostila sobre gêneros jornalísticos, para crianças e adolescentes ribeirinhos, capaz de provocar o posicionamento crítico de comunidades invisíveis ao Estado.

Orlando Maurício de Carvalho Berti, no texto *A educação com os jovens da cidade de menor IDH do Piauí e o potencial do mel orgânico na mediação da cidadania*, analisa o projeto *Pelas ondas da saída do menor IDH do Piauí. Ecos juvenis comunicacionais comunitários e a apicultura em São Francisco de Assis do Piauí*, que objetivou mediar cidadania e obter maior participação coletiva envolvendo os jovens da única escola pública e gratuita do município. Aponta como ocorreu a convergência - midiática, social, emancipatória e inclusiva - entre atores sociais das zonas rural e urbana do município.

No artigo *Violência estrutural e representações sociais da pessoa com deficiência: aproximações ao debate sobre capacitismo e os desafios da pedagogização*, Rafael Gomes busca trazer aproximações ao debate sobre violência estrutural e a representação social da pessoa com deficiência, do capacitismo e do desafio que envolve formar professores e discentes para além do ambiente escolar/acadêmico. Para isso, foi realizada pesquisa de cunho exploratório com estudantes do curso de Jornalismo da Unesp/Bauru.

Com o texto *Mídias audiovisuais como objetos de aprendizagem: um olhar sobre midiaticização, cotidiano e materiais didáticos*, de Maria Clara Baldez Boing e Walcécia Barreto Alves. As autoras analisam o projeto Telecurso, partindo da presença marcante da televisão no contexto da comunicação e da educação no Brasil, caminhando para o cenário contemporâneo onde há a coexistência de uma multiplicidade de mídias nesses espaços, sugerindo uma possível complexificação da relação da mídia como objeto de aprendizagem em materiais didáticos.

O artigo *Mídia-Educação em Curso: relato de experiência sobre projeto de extensão*, de Priscila Kalinke da Silva e Ariane Barbosa Lemos apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento de projeto de extensão com base na relação mídia-educação. Segundo as autoras, a proposta consiste na criação de videoaulas sobre mídia-educação e material didático direcionados a professores dos ensinos fundamental e médio de forma a auxiliá-los na aplicabilidade da teoria em atividades práticas em sala de aula, sobretudo na rede municipal de ensino.

O texto de Moisés Galvão, *Práticas de Educação Midiática nos anos iniciais*, aborda o letramento midiático ou digital previsto no Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional da Unesco. O objetivo é investigar práticas de letramento midiático em escolas do Ensino Fundamental que atendem crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, bem como os impactos que estas práticas proporcionam nos hábitos de consumo, compartilhamento e produção de conteúdo nas redes.

O texto *A Aplicação da literacia midiática em produções infantis: uma análise da série StoryBots: Hora da Resposta*, de Cassiano Martins e Cristiane Finger, objetiva estudar as mudanças do mercado audiovisual infantil e o uso da literacia midiática nestas produções. Para isso, foi escolhida a série Storybots: Hora da Resposta, lançada pela Netflix em 2022, como objeto de análise, levando em consideração sua relevância e impacto no público infantil.

Adilson Vaz Cabral Filho, no artigo *“Tá ligado?”: por uma educação midiática para jovens universitários no ambiente da convergência midiática*, propõe uma convergência entre expectativas e possibilidades de atuação com as mídias na relação com jovens universitários, em função dos recentes desenvolvimentos tecnológicos. O autor aponta que os distintos enfoques e abordagens das mídias e dos processos comunicacionais, no contexto de ensino-aprendizagem no ambiente pedagógico universitário, evidenciam um problema fundamental na relação com o atravessamento da mídia, dos conteúdos midiáticos e de seus processos de produção e gestão na definição e na compreensão dos conteúdos disciplinares.

O texto *Pensamento crítico e identidades socioculturais: uma breve abordagem a partir de conteúdo educacional*, de Camila Escudero e Adriana Cristina Alves do Amaral, parte da perspectiva da Educomunicação com o objetivo de estudar como o exercício de técnicas jornalísticas como atividade complementar no Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes sobre sua própria realidade e melhor conhecimento de suas identidades socioculturais. Para isso, analisam seis edições da *Revista Imprensa Jovem*, publicadas entre julho de 2021 e dezembro de 2023.

Macilene Borges da Silva Cardoso, autora do texto *Competências midiáticas, novos desafios educativos*, trata da transformação da comunicação humana ao longo dos tempos e de como o desenvolvimento das tecnologias de comunicação impactaram a cultura comunicacional, promovendo novas e diversificadas formas de construir conhecimentos. Busca discutir também os aspectos epistemológicos da media literacy, a habilidade para leitura de códigos culturais e desafios da educação para desenvolver estas habilidades onde as mídias são o centro do processo comunicacional e não somente aparato técnico de mediação da comunicação.

O artigo *Educação em Saúde: a Educomunicação como tecnologia de mobilização social*, de Claudemir Edson Viana e Jade Gonçalves Castilho Leite discute como a prática da educação em saúde, enquanto política pública, pode contribuir para a prevenção de doenças e uma melhor relação entre profissionais da área e a população atendida. A pesquisa apresenta a educomunicação como uma tecnologia de mobilização social para a educação em saúde na atuação individual e coletiva dos profissionais na viabilização da cidadania da comunidade.

Celestino Joanguete, autor do texto *Vozes sintéticas: explorando os avatares da IA na Comunicação*, apresenta uma pesquisa sobre o fenômeno das vozes sintéticas, desenvolvidas pela Inteligência Artificial e explora como essas vozes estão transformando diversos setores da comunicação, desde assistentes virtuais e redes sociais até educação, marketing, documentários e publicidade. O estudo reflete sobre os avanços que aproximam as vozes sintéticas cada vez mais da fala humana, proporcionando interações mais naturais e personalizadas.

Finalizamos este dossiê com o artigo *Competências midiáticas e mpox: considerações para um contexto de (des)informação*, de Maurício João Vieira Filho e Adriana Helena de Almeida Freitas, que discute como a literacia midiática pode potencializar a apreensão crítica sobre as informações e desinformações sobre o mpox, tendo como base o conceito de competências midiáticas como um constructo norteador para entendimento de contextos de doenças. O artigo conclui que a literacia midiática se torna aliada para evitar que perigos sejam apenas reproduzidos como concepções, e não questionados pela população, assim como na reivindicação de políticas públicas de atenção para pessoas em condições potenciais de vulnerabilidade.

Inauguramos nesta edição a seção *Entrevista*, com o objetivo de ouvir personalidades que sejam experts nos temas tratados pelos dossiês. Começamos com a professora Bernardete A. Gatti, entrevistada por Sônia Jaconi e Rodrigo Gabrioti. A professora Bernardete é titular da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica da Universidade de São Paulo (USP) e tem uma larga experiência com educação, tendo ocupado cargos de destaque como a presidência do Comitê Científico de Educação do CNPq, coordenação da área de Educação da CAPES, presidência do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e consultora da Unesco. Confira a entrevista.

Também inauguramos nesta edição a seção *Resenha*, trazendo a análise de um livro recém-lançado. A obra em destaque é *Universidade e Educação Básica - Ensaio Bosianos*, organizada por Naomar Almeida Filho, Nilson José Machado, Lino de Macedo, Luís Carlos de Menezes e Bernardete A. Gatti, com edição da Editora da USP. A coletânea reúne uma seleção de textos organizada em quatro partes distintas, oferecendo uma visão abrangente dos aspectos conceituais e temáticos, bem como dos desafios e perspectivas futuras no campo da Educação.

Desejamos que tenham uma boa leitura!

Profa. Dra. Nair Prata
Editora da Revista Mediação

PODCAST FALA CURUMIM DIADEMA: CRIANÇAS ENSINAM A ENFRENTAR O *BULLYING* NA ESCOLA

*FALA CURUMIM DIADEMA PODCAST: CHILDREN LEARN
HOW TO DEAL WITH BULLYING AT SCHOOL*

ANA LUCIA SANCHES¹

ROBERTO JOAQUIM DE OLIVEIRA²

RESUMO

O texto traça em linhas gerais o Projeto Fala Curumim Diadema realizado pela Secretaria de Educação de Diadema desde 2022. O trabalho envolve crianças de 8 a 10 anos dos grêmios curumins de 18 escolas da Rede Municipal de Educação numa reflexão sobre os principais problemas enfrentados no ambiente escolar e propõe a elaboração de *podcasts* para informar à comunidade interna e externa sobre os temas desenvolvidos pelos estudantes e suas principais conclusões. Os programas desenvolvidos tratam da cultura da paz, do bullying e do cyberbullying. Já foram produzidos mais de 70 *podcasts*, que podem ser acessados nas plataformas Spotify e YouTube.

Palavras-chave: Educomunicação; Protagonismo Infantil; Ensino Fundamental I; Gestão Democrática; Diadema; Podcast.

Introdução

O dia a dia das escolas retratado por meio de podcasts e veiculados pelas plataformas Spotify e YouTube ganham uma nova dimensão em Diadema, São Paulo. Crianças de 8 a 10 anos dos Grêmios Curumim das escolas municipais organizam reuniões para debater temas sérios como cultura da paz, bullying e cyberbullying e, com a ajuda da Universidade Metodista de São Paulo, produzem podcasts em estúdios profissionais. A iniciativa responde aos objetivos do trabalho do Núcleo de Gestão de Conselhos da Secretaria de Educação de Diadema - NAC (mandato 2021-2024)³.

No documento “Diretrizes da Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Diadema”, 2021, a Secretaria de Educação identifica de maneira inequívoca o perfil de Educação promovido na cidade a partir de 2021. Realça um vínculo forte com a prática pedagógica eman-

1 Doutora pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) - Programa de Pós-Graduação Educação e Currículo; Mestre em Serviço Social - PUC-SP; Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Fundação Santo André. Atualmente é Secretária de Educação de Diadema.

2 Doutor pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP/2008 - Programa de Pós-Graduação em Comunicação; Mestre em Comunicação: ensino e pesquisa - UMESP/1995; Graduado em Jornalismo UMESP/1991). Atualmente trabalha como Formador na Secretaria Municipal de Educação de Diadema com ênfase em comunicação.

3 A elaboração do presente estudo só foi possível com a colaboração das companheiras do Núcleo de Gestão de Conselhos da Secretaria de Educação de Diadema: Elisabete Marques Pereira de Oliveira, Leonarda Luna, Maria Lúcia Zacarias Nakata Martins, Glória de Jesus Lima, Sílvia Maria Silva da Silveira Afonso, Vera Lúcia Pereira Novaes, Giúlia Antunes Rodrigues; e do companheiro André Miguel Pires.

cipadora de Paulo Freire e reafirma um compromisso com os princípios da educação popular que “inspiram sonhos comuns e que movem as ações de todos os setores da Secretaria de Educação com a seriedade, a amorosidade e a abertura para o diálogo que o momento exige”, descrevem as autoras do texto.

Aliado a esse compromisso, há uma perspectiva que vincula os professores e a gestão escolar com a transformação social: “Nós educadores somos os responsáveis pela construção de um outro mundo possível”. A educação comprometida com a realidade e sua transformação é meta colocada para o ambiente educativo. A formulação de horizontes largos compromete também a cidade como agente educador: “Aqui em Diadema somos fundamentais para a efetivação de ações de uma Cidade Educadora”.

E para dar conta de todos os desafios, as proponentes do documento explicam como fazer para materializar suas propostas: “incorporamos no nosso trabalho a busca permanente de aproximação com as utopias, seja nas ações com os estudantes, familiares ou responsáveis, com os parceiros dos movimentos sociais, da rede de proteção social, parceiros de outras secretarias e outras instituições”.

Para colocar em prática as concepções propostas, um dos movimentos vai em direção ao “Programa Fala Curumim”, que é descrito como um conjunto de estratégias que objetivam a valorização do protagonismo infantil, representado aqui pelos membros eleitos dos Conselhos e Grêmios Curumins das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Espera-se deles forte participação nos processos decisórios das escolas, na promoção do fortalecimento das rotinas de escuta dos estudantes em diferentes tempos e espaços de construção coletiva na escola, no território local e regional⁴.

A garantia da escuta dos estudantes e a sistematização de suas contribuições para a elaboração das metas do PPP Participativo faz com que a escola organize projetos que apontem para a solução de problemas e amplie a articulação da escola no seu território.

Referenciais

No seu livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo freire explica que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, o recado vai para professoras e professores, e de certa forma, para todos que trabalham com Educação.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 2023, p.40).

4 Representantes dos Grêmios Curumins de Diadema representam a cidade no Grupo de Trabalho Infância e Adolescência do Consórcio Intermunicipal Grande ABC.

A insistência sobre a necessidade da crítica sobre a prática ensina e mostra a importância de atualização constante de práticas e ações em atividades educativas em sala de aula. O aprendizado pode ser estendido para toda a corrente de profissionais da educação. É nesse sentido que um braço da Secretaria de Educação de Diadema, o Núcleo de Gestão de Conselhos, por meio de seus profissionais, procura sistematizar seus trabalhos na cidade e monitorar seus resultados.

Sob o ponto de vista comunicacional, Mario Kaplún dialoga com Paulo Freire sobre o que ele chama de “modelos de educação e modelos de comunicação”. Na página 17, do livro “Una pedagogía de la comunicación” (Kaplún, 1998), são destacados três tipos de educação com ênfases e objetivos diferentes: nos conteúdos, nos efeitos e no processo. Ele adverte que “cada modalidade de educação corresponde a uma determinada concepção e a uma determinada prática de comunicação”⁵ (Kaplún, 1998, p.17).

A educação com ênfase nos conteúdos, explica Kaplún: “...corresponde à educação tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos e valores de uma geração a outra, de professor a aluno, da elite “educada” às massas ignorantes”⁶ (Kaplún, 1998, p.18).

Sobre a educação com ênfase nos efeitos, ele diz: “...corresponde à chamada “engenharia comportamental” e consiste essencialmente em “moldar” o comportamento das pessoas com objetivos previamente estabelecidos”⁷ (Kaplún, 1998, p.18).

Interessa, neste estudo, compreender um pouco melhor a educação com ênfase no processo. Se temos uma educação com ênfase no processo, a comunicação também terá ênfase no processo. Segundo Kaplún, essa modalidade:

... destaca a importância do processo de transformação da pessoa e das comunidades. Não se preocupa tanto com os conteúdos que vão ser comunicados ou com os efeitos em termos de comportamento, mas sim com a interação dialética entre as pessoas e a sua realidade; do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social⁸ (Kaplún, p.19).

Nesses termos, vale destacar o que significa “ênfase no processo”. Para o pesquisador, inspirado nos conceitos expostos por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, busca-se construir um espaço em que as pessoas, no nosso caso os estudantes, reflitam coletivamente sobre sua realidade e desenvolvam-se intelectual e socialmente. É importante lembrar que Kaplún e Freire dão grande destaque para a necessidade de as pessoas se relacionarem, pensarem sobre os seus problemas e buscarem soluções juntamente com os seus pares. Continua o pesquisador:

É ver a educação como um processo permanente, em que o sujeito descobre, elabora, reinventa, apropriando-se do conhecimento. Um processo de ação-reflexão-ação que ele faz a partir da sua realidade, da sua experiência, da sua prática social, junto com os outros. E em que há também alguém que está presente - o “educador/educando” - mas não mais como aquele que ensina e dirige, mas para acompanhar o outro, para estimular esse processo de análise e reflexão, para facilitá-lo; aprender com ele e com ele; construir juntos (Kaplún, p.50).

5 Tradução dos autores.

6 Tradução dos autores.

7 Tradução dos autores.

8 Tradução dos autores.

O construir juntos, agir-refletir-agir sobre a realidade, partir das experiências de cada um, construir conhecimentos e novas práticas juntos são objetivos que motivam a construção de espaços educativos críticos. Na prática de elaboração do podcast Curumim, com estudantes ente 8 e 10 anos, e possível perceber uma dinâmica muito própria das concepções de Freire e Kaplún.

Diadema

Segundo os dados do Censo 2022 disponibilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Diadema tem uma população de 386.089, a cidade tem a segunda maior densidade demográfica do país, com 12.795 habitantes por km².

Historicamente a participação popular na cidade sempre foi pauta prioritária, propiciando nos territórios reuniões regionais com o objetivo de analisar o orçamento e indicar as prioridades para a definição das políticas públicas nas diferentes áreas (educação, saúde, cultura, esporte, lazer, habitação, meio ambiente, transporte, segurança etc.).

A gestão democrática apresenta-se como um eixo de trabalho na educação em Diadema, amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 e ao longo de mais de duas décadas, atividades de cunho formativo foram organizadas e ofertadas para a rede Municipal de Ensino com o objetivo de fortalecer os colegiados escolares (Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselho Mirim).

Os registros de participação dos colegiados infantis nos processos decisórios das escolas municipais podem ser verificados nos documentos do "Movimento de Reorientação Curricular em Diadema", sistematizados pela Secretaria de Educação em 2007, onde foram apresentadas as práticas e possibilidades de escuta das crianças como forma de ampliar a participação democrática nas escolas.

PPP Participativo

Elaborar o Projeto Político Pedagógico Participativo (PPPP) das escolas da rede municipal de Ensino, sempre foi um grande desafio. Discutir a concepção de sociedade, refletir sobre o propósito da educação, compreender a função social da escola, identificar o perfil dos estudantes, diagnosticar o território e definir as metas de ensino e de aprendizagem, embora fizesse parte da rotina de educadores e gestores, tornou-se uma ação formal, protocolar. O resultado de modo geral era a produção de um documento que após finalizado era arquivado e raramente revisitado.

O período da Pandemia de Covid 19 mostrou a necessidade de aproximar cada vez mais as famílias do universo escolar. A oferta de atividades em ambiente virtual descortinou para toda a sociedade a importância do entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem e acendeu um alerta sobre os direitos de aprendizagem.

Elaborar um PPPP torna-se imprescindível, necessário e urgente. A definição de metas com a participação de todos (professores, gestores, funcionários, famílias e estudantes), propicia reflexões que contribuem para que o documento seja referência para todas as ações da escola.

É neste contexto que a organização das crianças a partir dos colegiados Conselho e Grêmio Curumim torna-se imprescindível para assegurar a participação de forma representativa nas deliberações referente ao PPP Participativo da escola e nas discussões sobre o território e a cidade de Diadema, assegurada posteriormente pela Lei Municipal 4.269 de 22 de Junho de 2021. O Fala Curumim nasce inicialmente como uma das estratégias de diálogo.

Processo de escolha dos Grêmios Curumins

Nas diretrizes construídas pelos representantes do Núcleo de Gestão de Conselhos - NAC, cinco itens norteiam os trabalhos dos grêmios: 1. Identificar as professoras/es que acompanharão os conselhos e grêmios (professores referência ou professor Curumim); 2. Realizar a mobilização e debate com os estudantes sobre a temática e a proposta do projeto de cidadania; 3. Realizar a eleição dos dois representantes por sala; 4. Definida a representatividade, deverá ser realizada uma plenária para a posse do Conselho Curumim e do Grêmio Curumim e a elaboração do calendário de reuniões; 5. Registrar o processo em ata e encaminhar para o Núcleo de Gestão de Conselhos.

Processo Eleitoral

Os estudantes interessados em participar do grêmio apresentam a sua candidatura à professora ou ao professor. Eles formulam propostas para melhorar a escola e apresentam para a sua turma. São eleitos dois representantes por sala de aula. Um é membro titular e o outro, suplente. A eleição é direta e há o momento de diplomação e posse dos eleitos no pleito eleitoral. Toda a escola participa.

Os eleitos têm um canal de comunicação semestral com o prefeito da cidade. O chefe do executivo recebe representantes dos grêmios para discutir temas que os estudantes consideram importantes no ambiente escolar. Os temas apontados pelas crianças são levados em consideração pelo executivo, que procura responder aos anseios vindos das salas de aula. Exemplos: andamento de obras, construção de quadras, mudanças na merenda (inclusão de feijoadinha às quartas-feiras ou estratégias para evitar o desperdício de alimentos, por exemplo), melhoria na iluminação das salas, reforma de banheiros, bebedouros com água gelada e outros).

As reuniões têm dinâmicas diferentes dependendo do período do ano. Algumas são mensais, e, se necessário, podem ser quinzenais ou semanais. O importante é que os representantes do grêmio reconheçam o seu papel, deem devolutivas aos estudantes de sua sala de origem e colham sugestões da turma para encaminhar para o grupo de curumins. O movimento de participação no grêmio gera um debate sobre o que pode ser feito na escola e une gestão, professores e estudantes ao redor da realidade escolar. Vale destacar a figura do professor(a) referência ou "Professor Curumim". Cabe a eles(as) organizarem e acompanharem os grupos, mantendo um vínculo com as crianças e garantindo a dinâmica de debates e produções solicitadas aos estudantes.

A Extensão Universitária e a Escola Fundamental I

Em 2022, fruto de um projeto de extensão da Universidade Metodista de São Paulo, estudantes de Direito e de Jornalismo, sob orientação da professora Patrícia Sosa Mello, visitaram a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Letícia Beatriz Pessa já convencidos de que o sonho da estudante *Giovanna Monteiro Viana*, de 10 anos, seria um bom trabalho para o semestre. Trocar conhecimentos com crianças de 8 a 10 anos foi considerado um desafio inicialmente, mas tudo acabou como planejado: uma oficina sobre *podcast* e roteiro, a gravação dos roteiros feitos pelas crianças em estúdio da universidade e se abriu uma perspectiva de continuidade dessa prática extensionista.

A partir daí, a experiência cresceu, em 2023, a pedido da secretária de Educação, Ana Lucia Sanches, a Universidade Metodista de São Paulo assumiu a gravação de podcasts de 18 escolas, com destaque para que os roteiros viessem formatados e prontos para gravar. Os conteúdos e estratégias foram assim trabalhados em 2023 e 2024:

Podcast Fala Curumim

Cultura de Paz – 2023 - A atividade envolveu todos os estudantes que compõem os grêmios das 18 escolas municipais, num total de 454 crianças de 08 a 10 anos. Os representantes dos Grêmios concluíram a produção de 27 roteiros e a gravação do Podcast Curumim com o tema Cultura de Paz. O tema nasceu e foi apropriado pelas crianças para trazer uma reflexão diferenciada sobre a Cultura de Paz e Comunicação Não Violenta nas escolas. E foi uma resposta aos temores causados pelas invasões que estavam acontecendo em escolas de cidades e de estados brasileiros naquele período⁹.

A produção é resultado de um trabalho realizado em 3 etapas:

- **Etapa 1** – Abril/23 - Realizadas oficinas coordenadas pela equipe do Núcleo de Gestão de Conselhos da Secretaria de Educação, com os Grêmios para diagnosticar as demandas das escolas. Duas questões nortearam as oficinas:
 1. O que nos tira a Paz na escola, no bairro e na cidade?
 2. Propostas do Grêmio Curumim para viver um ambiente de paz: na escola, no bairro e na cidade.
- **Etapa 2** – Maio/23 - Orientação Técnica para elaboração do roteiro de podcast.
- **Etapa 3** – Junho e Julho/23 - Gravação de 27 roteiros na Universidade Metodista de São Paulo.

“Que história é essa de bullying? - 2024” – A atividade envolveu 18 escolas municipais em 2024 e foram envolvidas quase 500 crianças de 08 a 10 anos. Os representantes dos Grêmios concluíram a produção de 30 roteiros e a gravação do *podcast* “Que história é essa de *bullying*?”

9 Só para lembrar, reportagem da CNN Brasil destacou em 23 de outubro de 2023 que o “Brasil registra 9 ataques em escolas neste ano e atinge o patamar recorde... A partir de 2019, a incidência desse tipo de crime passou a aumentar e atingiu patamares mais elevados em 2022 e 2023.

O tema nasceu e foi apropriado pelas crianças para trazer uma reflexão diferenciada sobre *bullying* e *cyberbullying*. As oficinas foram organizadas em dois momentos:

- a. **Definição conceitual sobre o tema e diagnóstico das situações de *bullying*** - Oficina (Cartelas foram feitas em grupos) - **Quais as situações de *bullying* que percebemos:** na família; na escola e na comunidade. **Como reagimos frente às situações de *Bullying*:** na família, na escola, na comunidade.
- b. **Sociodrama**¹⁰ - técnica que possibilita dramatizar os fatos reais contados pelas crianças. E estimula vivências para identificação dos conceitos de realidade e fantasia, com o objetivo da construção encenação dos fatos reais de *bullying* vivenciados pelas crianças). A seguir são dadas orientações técnicas para a elaboração de roteiro e produção de podcast.

Participação dos estudantes nas oficinas de 2024

Para exemplificar a dinâmica das oficinas, destaca-se aqui os resultados de 2024. A participação dos estudantes está atrelada a sua inserção no Grêmio Curumim da escola. Como representante de sala (titular e suplente), as crianças conversam com os seus pares sobre o que mais incomoda na escola e traz as respostas para a reunião periódica dos grêmios. Das 18 escolas, 358 participantes estiveram nas oficinas de debate, assim divididos: 3º ano – 80; 4º ano - 68 ; 5º ano – 55.

Quadro 1 – Mapa de participação nas oficinas sobre bullying e Cyberbullying

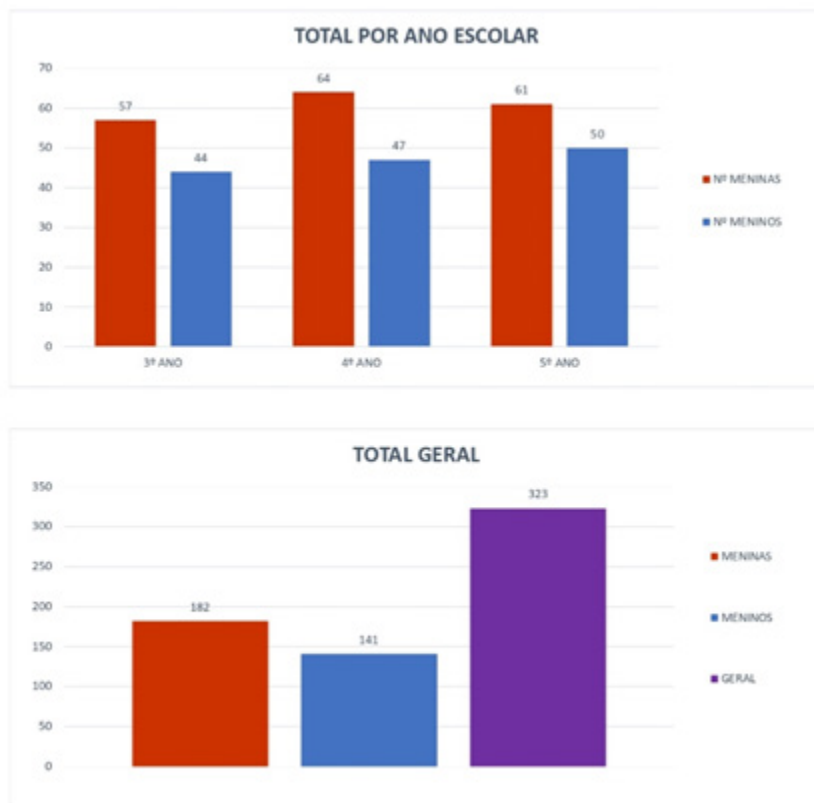
MAPA DE PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS SOBRE BULLYING E CYBERBULLYING								
ESCOLA	Nº MENINAS				Nº MENINOS			
	TOTAL	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL	3º ANO	4º ANO	5º ANO
EMEB PROFESSORA ZILDA GOMES DOS REIS DE ALMEIDA	13	5	5	3	3	1	0	2
EMEB SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS	15	8	3	4	7	1	2	4
EMEB DEPUTADO FREITAS NOBRE	13	5	3	5	11	3	3	5
EMEB RACHEL DE QUEIROZ	7	4	3	0	3	1	2	0
EMEB JORGE AMADO	5	5	0	0	7	2	3	2
EMEB PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES	10	5	1	4	5	2	3	0
EMEB INSPECTOR REINALDO JOSE SANTANA (PIRO)	15	5	6	4	14	7	3	4
EMEB DR ATILA FERREIRA VAZ	14	7	3	4	6	1	3	2
EMEB DR MARIO SANTALUCIA	19	5	8	6	16	6	4	6
EMEB PROFESSORA FABIOLA DE LIMA GOYANO	9	3	4	2	4	1	2	1
EMEB PROFESSORA LETICIA BEATRIZ PESSA	19	5	9	5	10	3	3	4
EMEB PROFESSORA ANNETE MELCHIORETTO	6	1	2	3	9	2	6	1
EMEB DR JOSE MARTINS DA SILVA	16	5	7	4	16	4	8	4
EMEB PROFESSOR FRANCISCO DANIEL TRIVINHO	11	5	5	1	16	7	4	5
EMEB ANITA CATARINA Malfatti	11	4	4	3	10	4	5	1
EMEE OLGA BENARIO PRESTES	7	3	0	4	4	3	1	0
EMEB MINISTRO FRANCISCO DE PAULA QUINTANILHA RIBEIRO	9	3	4	2	11	6	2	3
EMEB MARIETA DE FREITAS MARTINS	4	2	1	1	3	1	0	2
TOTAL POR ANO		80	68	55		55	54	46
TOTAL GERAL		MENINAS 203	MENINOS 155		GERAL 358			

Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

No total, foram envolvidas 203 meninas e 155 meninos.

10 A experiência com a técnica do sociodrama foi largamente utilizada pela Associação Latino-americana de Educação Radiofônica – ALER (Quito – Equador) nos anos 80 e 90.

Gráfico 1 – Participação de meninos e meninas nas oficinas

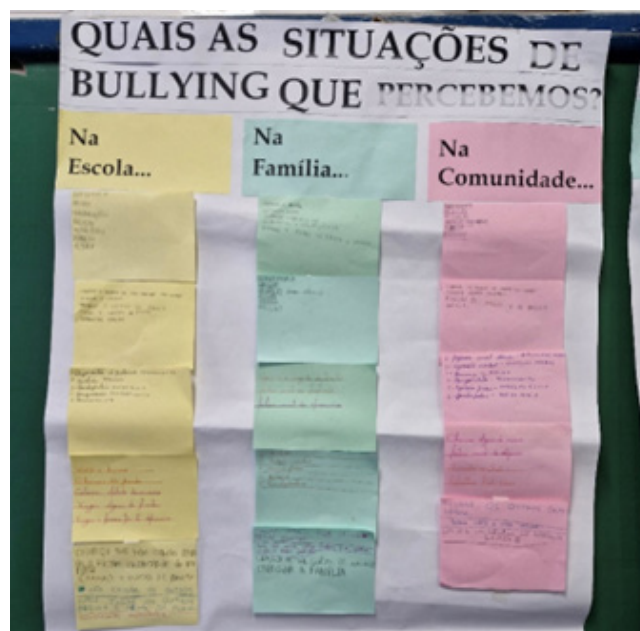


Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

Em relação aos temas que mais apareceram nas conversas em grupos e documentados por escrito em fichas de cores diferentes para casa grupo de temas (escola, família e comunidade) e que ficaram assim dispostos:

1. Quais as situações de *bullying* que percebemos nas escolas, na família e na comunidade?

Foto 1 – Situações de *bullying*



Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

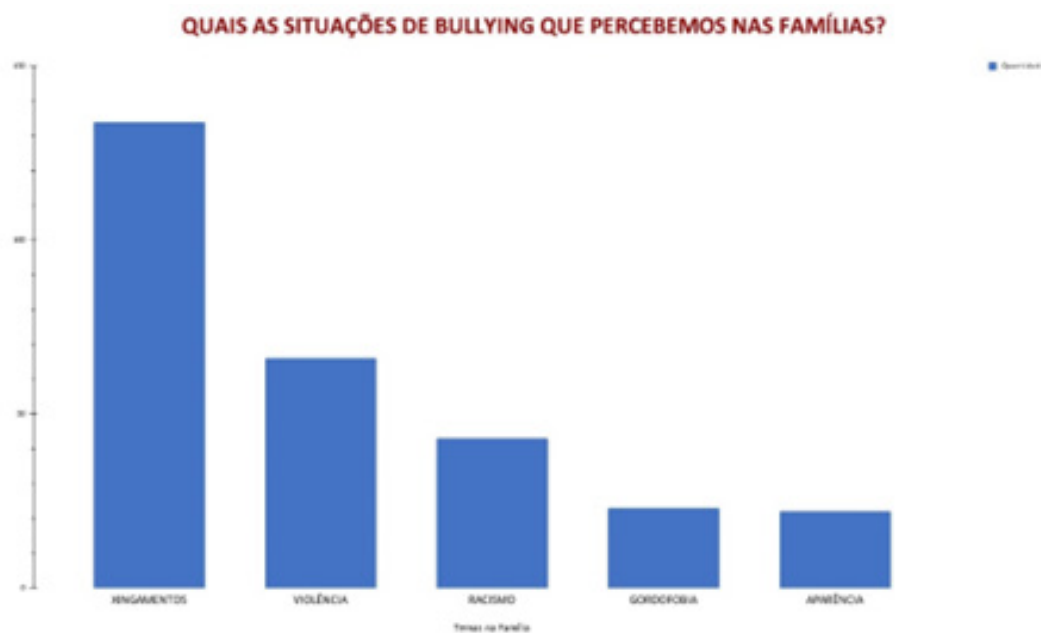
Os representantes dos Grêmios Curumins das 18 escolas da cidade de Diadema elencaram como principais situações de bullying os seguintes temas:

1. Xingamentos (453 citações); Violência (202 citações); Racismo (172 citações); Aparência (99); Gordofobia (99).

Colocadas por eixo, os temas foram assim dispostos por ordem de importância:

- Família: xingamentos (134), violência (66), racismo (43), gordofobia (23), aparência (22).
- Escola: xingamentos (181), racismo (72), violência (59), aparência (54), gordofobia (50).
- Comunidade: xingamentos (138), violência (77), racismo (57), gordofobia (26), aparência (23).

Gráfico 2 – Situações de bullying nas famílias



Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

Gráfico 3 – Situações de bullying na escola



Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

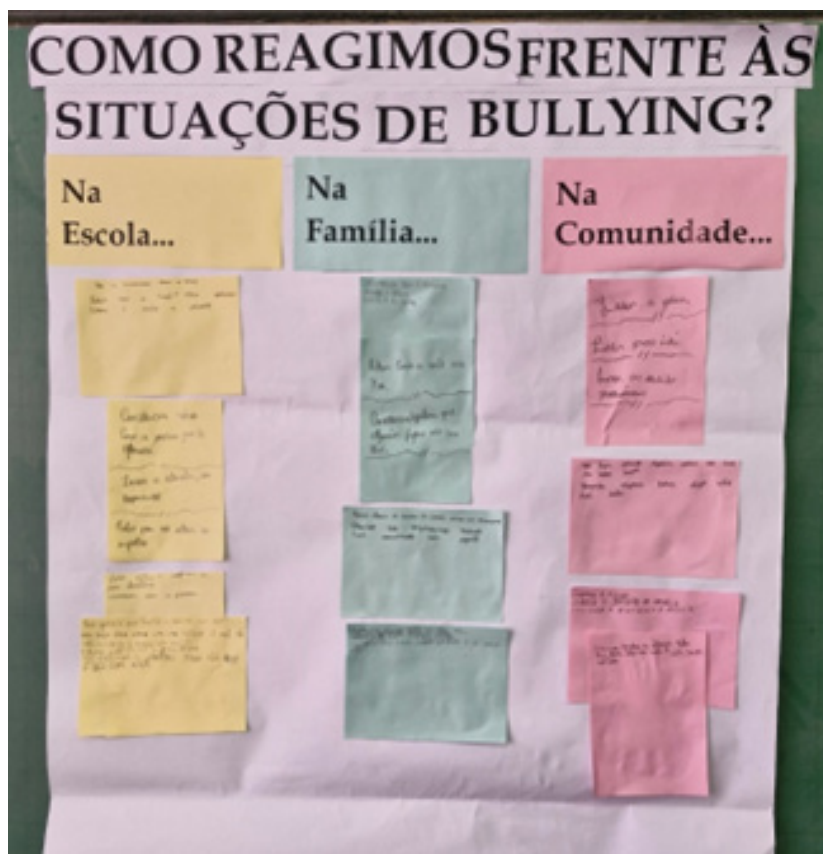
Gráfico 4 – Situações de bullying nas comunidades



Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

1. Como reagimos frente às situações de bullying?

Foto 2 – Reações às situações de bullying



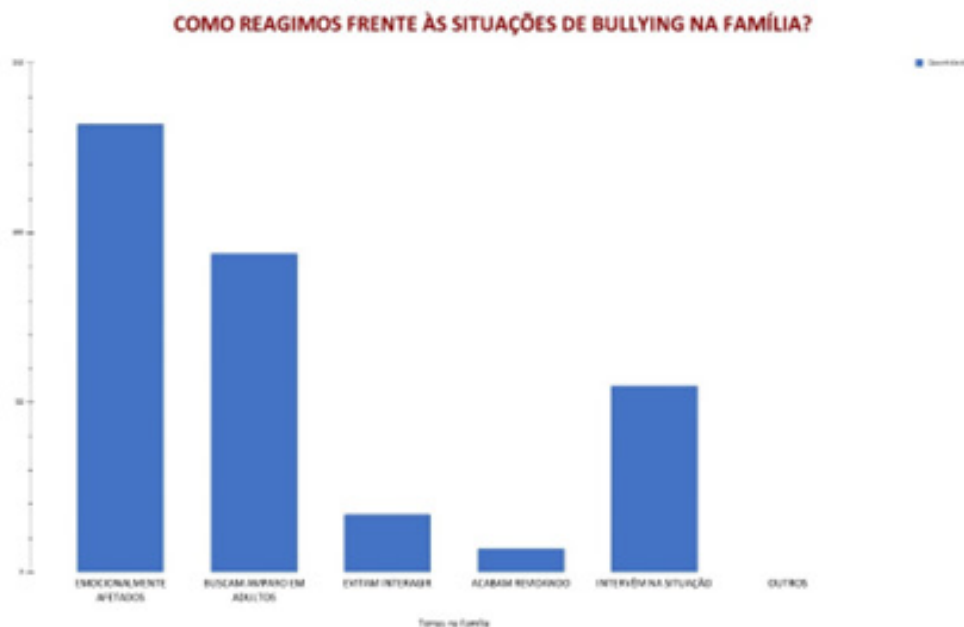
Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

Os representantes dos Grêmios destacaram como principais reações a situações de bullying os seguintes temas:

- emocionalmente afetados (tristes, chateados, preocupados...) – 300 menções;
- buscam amparo em adultos (contam para os pais, falam com professores, funcionários ou gestão escolar) – 329 menções;
- evitam interagir (saem de perto e não falam com quem cometeu bullying...) 56 menções;
- Acabam revidando - 30 menções; intervém na situação – 190 menções.
- Colocadas por eixo, os temas foram assim dispostos por ordem de importância:
- Família: emocionalmente afetados (132 menções); buscam amparo em adultos (94 menções); evitam interagir (17 menções); acabam revidando (7 menções); intervém na situação (55 menções)
- Escola: emocionalmente afetados (91 menções); buscam amparo em adultos (149 menções); evitam interagir (17 menções); acabam revidando (18 menções); intervém na situação (71 menções)
- Comunidade: emocionalmente afetados (77 menções); buscam amparo em adultos (86 menções); evitam interagir (22 menções); acabam revidando (5 menções); intervém na situação (64 menções)

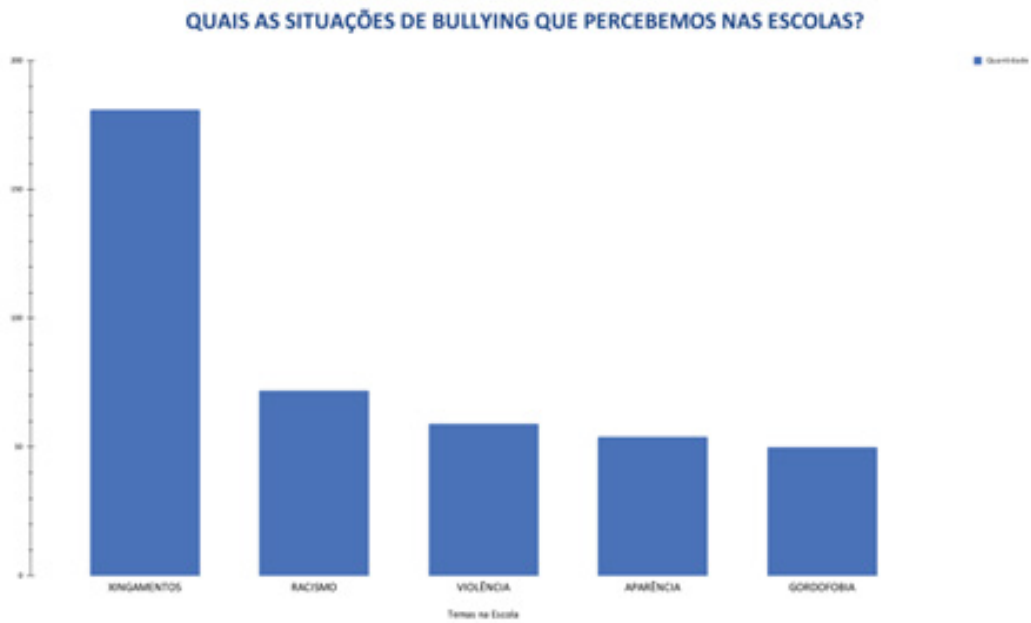
Sobre como reagimos às situações de bullying, ficaram marcados os seguintes temas por ordem de aparições:

Gráfico 1 – Reações na Família



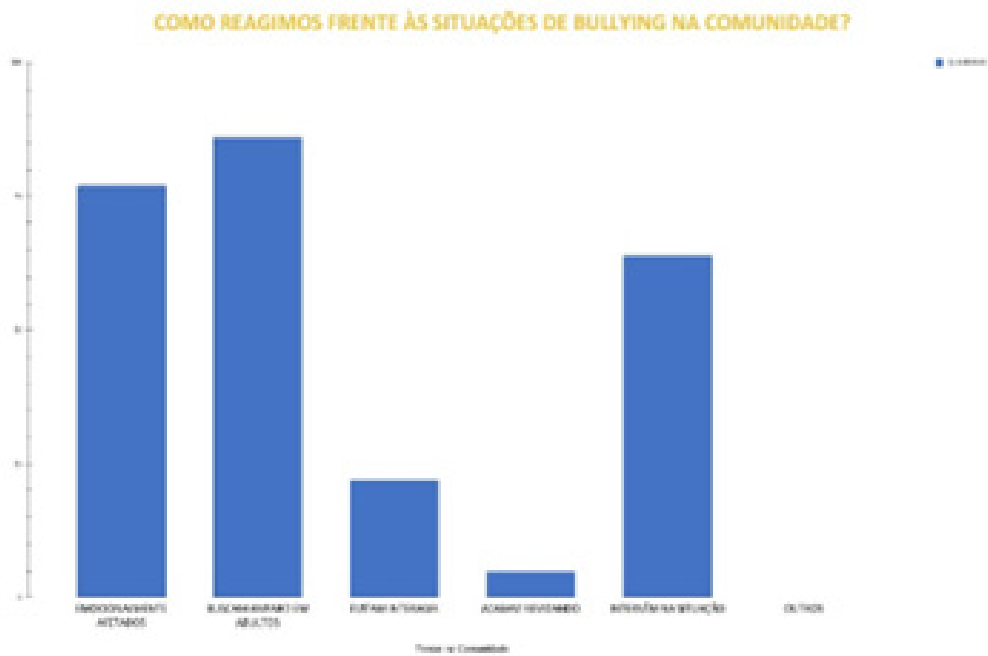
Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

Gráfico 2 – Reações nas escolas



Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

Gráfico 3 – Reações na comunidade



Fonte: Núcleo Gestão de Conselhos - 2024

Participação dos estudantes nas gravações (Estúdios da Universidade Metodista de São Paulo - UMESP)

Foram para a gravação nos estúdios da Universidade Metodista de São Paulo 323 estudantes, assim divididos: 3º ano – 57; 4º ano - 64 ; 5º ano – 61.

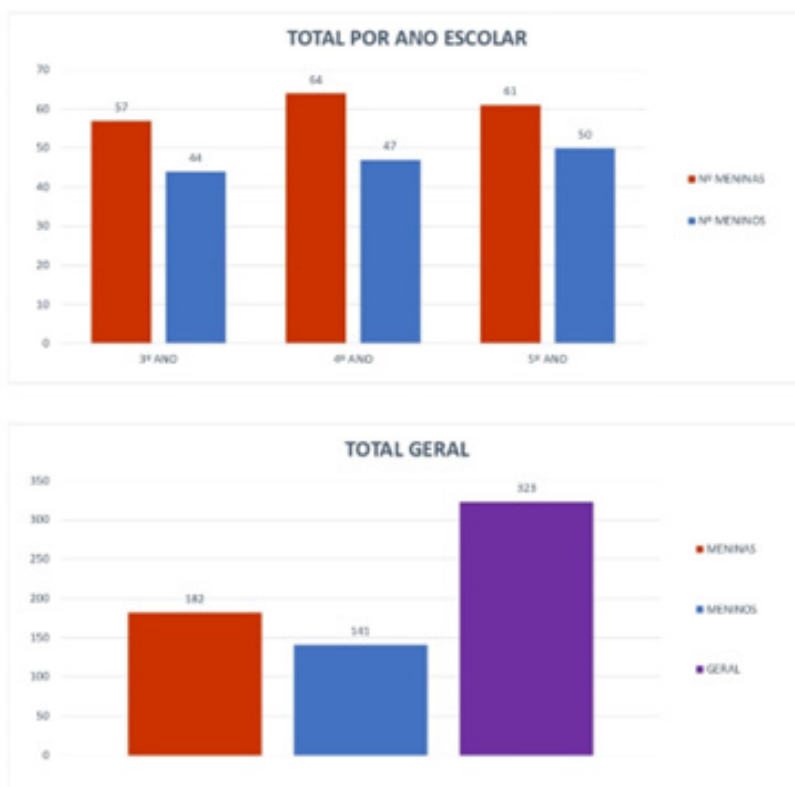
Quadro 2 – Mapa de participação nas gravações na Universidade Metodista de São Paulo

MAPA DE PARTICIPAÇÃO NAS GRAVAÇÕES SOBRE BULLYING E CYBERBULLYING NA METODISTA								
ESCOLA	Nº MENINAS				Nº MENINOS			
	TOTAL	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL	3º ANO	4º ANO	5º ANO
EMEB PROFESSORA ZILDA GOMES DOS REIS DE ALMEIDA	14	5	5	4	4	2	1	1
EMEB SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS	15	7	4	4	7	1	2	4
EMEB DEPUTADO FREITAS NOBRE	7	3	3	1	9	2	3	4
EMEB RACHEL DE QUEIROZ	7	4	3		4	2	2	
EMEB JORGE AMADO	5	3		2	6	2	3	1
EMEB PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES	6		1	5	6		4	2
EMEB INSPECTOR REINALDO JOSE SANTANA (PIRO)	22	7	8	7	8	2	4	2
EMEB DR ATILA FERREIRA VAZ	4		1	3	7		4	3
EMEB DR MARIO SANTALUCIA	19	7	7	5	13	5	4	4
EMEB PROFESSORA FABIOLA DE LIMA GOYANO	16	2	6	8	10	2	2	6
EMEB PROFESSORA LETICIA BEATRIZ PESSA	5	0	4	1	4	2	1	1
EMEB PROFESSORA ANNETE MELCHIORETTO	6	2		4	5		2	3
EMEB DR JOSE MARTINS DA SILVA	14	5	5	4	14	4	5	5
EMEB PROFESSOR FRANCISCO DANIEL TRIVINHO	10	4	4	2	12	5	2	5
EMEB OLGA BENARIO PRESTES	3	1	0	2	5	3	2	0
EMEB ANITA CATARINA Malfatti	15	2	8	5	12	5	3	4
EMEB MINISTRO FRANCISCO DE PAULA QUINTANILHA RIBEIRO	8	3	3	2	11	6	2	3
EMEB MARIETA DE FREITAS MARTINS	6	2	2	2	4	1	1	2
TOTAL POR ANO		57	64	61		44	47	50
TOTAL		MENINAS 182	MENINOS 141	GERAL 323				

Fonte: Núcleo de Gestão de Conselhos 2024

No total, foram envolvidas 182 meninas e 141 meninos.

Gráfico 5 – Participação de meninos e meninas nas gravações na UMESP



Fonte: Núcleo de Gestão de Conselhos 2024

As plataformas digitais como meio de expandir os horizontes da escola – o local e o global

Os espaços de divulgação do trabalho ganharam o mundo. Jornais regionais e canais de TV vieram contar as histórias do Grêmio Curumim¹¹. Os podcasts são veiculados por meio das plataformas Spotify e YouTube. Isso possibilita que as mensagens que dizem respeito a uma realidade local, Diadema, região metropolitana de São Paulo, Brasil, apareçam para o mundo por meio das ideias, das reflexões, dos roteiros, da voz e das imagens dos estudantes de Diadema. Além de preparados tecnicamente para a produção de podcasts, as equipes de curumins estão aprendendo a trabalhar outras técnicas de comunicação. Eles foram responsáveis por entrevistar os participantes do Seminário de Educação Integral que aconteceu na cidade. Foram entrevistados representantes do MEC, professores e gestores das escolas do Brasil. E estiveram presentes também no maior evento promovido pela secretaria de Educação que é o Circuito Cultural, mostra de trabalhos das escolas da cidade.

A possibilidade de expor os podcasts em um ambiente virtual, de forma gratuita e de grande visibilidade, valoriza a produção local e a participação dos estudantes. Nativos digitais, já nasceram sob e égide das redes, eles se entrosam fácil com o cyberspaço e utilizam a ferramenta para democratizar os seus conhecimentos e práticas na escola.

Considerações Finais

O Projeto Fala Curumim Diadema, realizado pela Secretaria de Educação Municipal com estudantes do 3º, 4º e 5º ano com forte vigor na grade curricular e estruturado em 18 escolas, chama a atenção para a elaboração de ferramentas que assegurem a participação dos estudantes num ambiente de gestão participativa e comprometida com o dia a dia escolar. Suas malhas envolvem mestres (chamados de professores-curumins), gestão escolar, estudantes (titulares e suplentes) eleitos em todas as salas de aula, profissionais do Núcleo de Gestão de Conselhos da Secretaria de Educação, um assessor de educomunicação, e técnicos e professores da Universidade Metodista de São Paulo num grande movimento que, em 2023, levou 90 dias ininterruptos de trabalho e em 2024, 60 dias.

O protagonismo infantil, a comunicação dialógica ganham novas dimensões no ambiente escolar com as possibilidades que as plataformas de áudio e vídeo (Spotify e YouTube) proporcionam para dar amplitude às lições dos estudantes de Diadema sobre como enfrentar a violência, o *bullying* e o *cyberbullying*. Estão disponíveis na rede mundial de computadores mais de 70 podcasts (áudio e vídeo) com lições que as crianças prepararam para quem quer uma cultura escolar vinculada a um movimento de paz construído no dia a dia da educação da cidade.

11 Duas reportagens da Rede Globo de Televisão no horário das 12h; Diário de Grande ABC Online e impresso; No suplemento infantil do Diário do Grande ABC; reportagem na TV Brasil e destaque nos sites noticiosos da região.

Referências

- AGOSTINHO, K. A. **A complexidade da participação das crianças na educação infantil**. *Perspectiva*, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 1127–1143, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p1127> Acesso em: 31 jul. 2023.
- DIADEMA. Diretrizes da Política Educacional da Rede Municipal de Educação de Diadema. Diadema: 2021.
- DIADEMA. Lei 4.269, de 22 de junho de 2022. **Dispõe sobre a natureza, a finalidade, a composição e o funcionamento dos Colegiados escolares de gestão democrática das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Diadema e dá outras providências**. Diário Oficial Eletrônico, Diadema, 30 de junho de 2022.
- FERREIRA, M. F. (2019). **Infância Nativa: o modelo de comunicação participativa de Mario Kaplún na mídia digital**. In Anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM. (pp.1-15). Belém, Brasil. Disponível em <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0085-1.pdf>
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2019.
- KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre.1998.
- THIOLLENT, M. J. M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DE ONDE VEM O SHOW DA LUNA?: ENTRETENIMENTO E CIÊNCIA PARA CRIANÇAS POR MEIO DOS DESENHOS ANIMADOS

*WHERE DOES THE SHOW OF LUNA COME FROM?: ENTERTAINMENT
AND SCIENCE FOR CHILDREN THROUGH CARTOONS*

ANA PAULA LOPES DA SILVA RODRIGUES¹

RESUMO

Este artigo explora a importância da divulgação científica para crianças por meio da análise comparativa das animações “De Onde Vem” e “Show da Luna”. Ambas as séries buscam saciar a curiosidade infantil e tornar o aprendizado científico acessível e divertido. A metodologia utilizada baseia-se na Análise do Discurso da Divulgação Científica (ADDC), adaptada para examinar episódios de cada série, focando no tema do espirro. A análise considerou os procedimentos linguístico-discursivos de expansão, redução e variação, além das estratégias divulgativas empregadas. Este estudo destaca como a reformulação do discurso científico nas animações analisadas facilita a compreensão de conceitos científicos complexos para crianças em idade pré-escolar e escolar, contribuindo para um aprendizado mais significativo e engajador. A comparação entre as duas séries revela diferentes técnicas e abordagens na divulgação científica, evidenciando a evolução dos métodos divulgação da ciência para crianças ao longo do tempo.

Palavras-chave: Divulgação da Ciência; Análise do Discurso da Divulgação Científica; Animação Infantil

Introdução

“Porque sim, Zequinha!” Quem não se lembra dos icônicos porquês do personagem mais infantil da série *Castelo Rá Tim Bum* (1994-1997)? Saciar a curiosidade das crianças é essencial para que se tornem adultos mais críticos. Pensando nisso, os criadores do saudoso castelo introduziram esse fator ao programa com o personagem Telekid (Marcelo Tas) que introduzido pela frase “Porque sim não é resposta”, trazia vídeos explicativos e educativos que respondiam às perguntas de Zequinha.

A receptividade das crianças às ideias científicas é notavelmente maior do que em adolescentes e adultos, graças à sua curiosidade natural e disposição para aprender. Portanto, iniciativas de divulgação científica voltadas para crianças têm um potencial significativo de sucesso. Em geral, os livros didáticos são a principal fonte de conhecimento científico para crianças (Massarani; Rocha, 2017). Assim, a incorporação de atividades de divulgação científica nas escolas serve como um complemento essencial aos livros didáticos, pois permite que os alunos pratiquem os conhecimentos teóricos. Isso ajuda a evitar as interpretações errôneas de fatos científicos e proporciona uma compreensão mais abrangente dos temas (Xavier; Gonçalves, 2013).

¹ Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo (2014), mestrado em Letras (2018) e doutorado em Extensão Rural (2022) todos pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente faz parte da comissão de extensão e marketing do Departamento de Engenharia Agrícola (DEA-UFV). Tem experiência na área de Comunicação, sendo seus principais temas de pesquisa: Gênero Crônica, Divulgação da Ciência, Jornalismo e Literatura. E-mail: analopesufv@gmail.com

Pensando na necessidade de saciar a curiosidade natural das crianças de forma lúdica e educativa, desde a década de 1990, têm-se observado ações e iniciativas de se tratar de temas científicos com a linguagem infantil. Canais de TV abertos brasileiros como a Cultura e a Futura transmitiam em sua grade programas como *O Mundo de Beakman* (1992), *De onde vem?* (2001), *Sid, o Cientista* (2008), *Peixonauta* (2009), *Show da Luna* (2014). Ao longo do tempo, é possível perceber que o formato e a linguagem se transformam para acompanhar o perfil das gerações, mas o intuito é sempre o mesmo: levar o conhecimento de forma que converse com as crianças de sua época.

Posto isto, este estudo tem como objetivo comparar as técnicas de divulgação do conhecimento científico utilizadas nos desenhos *De Onde Vem?* e *Show da Luna*. Visto que há uma série de semelhanças entre os dois programas, criando assim um quadro analítico ilustrativo para o tema.

Análise do Discurso da Divulgação Científica (ADDC)

A educação, de acordo com McLuhan (2003), não deve apenas fornecer ferramentas básicas de percepção, mas também desenvolver a capacidade de julgamento e discriminação através das experiências sociais, assim pressupõe-se o aprendizado deveria ser uma atividade prazerosa. Para o autor, é um erro acreditar que há uma diferença significativa entre entretenimento e educação, pois tudo o que entretém também ensina de forma mais eficaz.

A maior parte do nosso conhecimento científico é obtida através dos meios de comunicação, como jornais e revistas. Isso se deve ao crescente interesse das pessoas pelos avanços em áreas como medicina, informática e biotecnologia, que têm impacto direto ou indireto em suas vidas diárias (Van Dijk, 2011). Assim, a divulgação é o processo de tornar um conhecimento técnico ou especializado acessível a um público leigo.

O divulgador simplifica e sintetiza esse conhecimento, originalmente em uma linguagem específica, para comunicá-lo através dos meios de comunicação. Nesse contexto, os comunicadores atuam como intermediários entre o mundo científico e o cotidiano, atendendo à necessidade de informação da população (Cassany; Martí, 1998). Deste modo, a Análise do Discurso da Divulgação Científica (ADDC)² relaciona elementos linguísticos com as condições contextuais da divulgação, revelando como as expressões e formas de construção verbal criam textos de divulgação científica, ao passo que analisa os procedimentos discursivos utilizados pelos mediadores do conhecimento científico para reformulam esse conhecimento, tornando-o compreensível para o público geral.

O processo de recontextualização não é uma mera tradução, mas a reconstrução total do texto para o novo contexto ou nova situação comunicativa. Vale destacar que cada disciplina científica possui uma rede conceitual que deve ser trabalhada através de três operações: reelaborar, textualizar e denominar (Cassany; Perez; Martí, 2000).

2 A ADDC é uma vertente da Análise do Discurso desenvolvida para ser aplicada somente sobre discursos divulgativos da ciência. Os estudos vinculados a esse arcabouço teórico-metodológico são conduzidos por alguns integrantes do *Grupo de Estudios del Discurso* (GED), sob a coordenação da professora Helena Calsamiglia, da Universitat Pompeu Fabra, em Barcelona, Espanha. O grupo também inclui o professor Teun van Dijk. Ambos supervisionaram a tese de doutorado da Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, Cristiane Cataldi, autora responsável por trazer tal metodologia para as pesquisas brasileiras.

Para tal fim, faz-se uso de procedimentos linguístico-discursivos chamados de expansão, redução e variação. O procedimento de expansão envolve a inclusão de informações complementares no discurso divulgativo para fornecer os significados conceituais necessários, permitindo ao leitor uma participação cognitiva e comunicativa efetiva. A redução é o processo de omitir alguns núcleos de conhecimento ou vínculos entre eles, com o objetivo de diminuir a densidade conceitual e facilitar a compreensão das informações oriundas do texto científico. A variação de termos e conceitos é responsável pelas mudanças que ocorrem durante o processo de recontextualização do discurso científico para o divulgativo (Cataldi, 2007).

As estratégias divulgativas são os variados recursos utilizados pelo comunicador a partir dos procedimentos linguístico-discursivos. Segundo Cataldi (2007, p. 158), elas podem se apresentar de diversas formas, “desde a definição, por um lado, até a metáfora no outro, passando pela aposição explicativa, a paráfrase, a denominação, a exemplificação, a comparação, a analogia, dentre outras”.

Metodologia

Para cumprir o objetivo deste estudo, fez-se uso de alguns procedimentos metodológicos linguístico-discursivos, baseados na proposta da ADDC. Nos termos de Van Dijk (2011) discurso é um texto em contexto, deste modo, os passos a serem seguidos contemplam o estudo do contexto de produção, seguido da análise dos procedimentos linguísticos discursivos de expansão, redução e variação presentes no texto, assim como as respectivas estratégias divulgativas. No entanto, como se trata de uma metodologia para o texto impresso, neste estudo adaptou-se a mesma, incluindo uma análise dos recursos visuais, de suma importância para a compreensão do objeto.

Além disso, o método foi criado a partir da observação de um conjunto de textos oriundos do jornalismo científico impresso. As situações comunicativas envolvidas no discurso a ser recontextualizado eram o discurso acadêmico-científico (contexto fonte) para o discurso jornalístico (novo contexto), destinado ao público amplo e heterogêneo. No caso do presente estudo, o público do novo contexto é formado por crianças em idade pré-escolar, o que justifica a simplificação do conteúdo científico e a adequação da linguagem.

Posto isto, inicia-se com uma contextualização da produtora (TV PinGuim), seguida da apresentação e análise geral dos objetos (séries *De onde vem?* e *Show da Luna*), análise dos episódios (como estratégia metodológica, buscou-se por um tema que estivesse presente nas duas séries e identificou-se a explicação científica para o espirro), finalizando com a análise comparativa entre eles.

Para análise dos recursos visuais, utilizou-se a estratégia de fazer capturas de tela (*prints*) de cenas das animações, já para análise textual, foi utilizado o recurso transcrição do YouTube para captura do texto. Como a transcrição é gerada automaticamente e passível de erros, o texto também foi revisado e corrigido pela autora.

A TV PinGuim

A TV PinGuim foi fundada em 1989 por Celia Catunda, formada em Comunicação Visual, e pelo arquiteto Kiko Mistrorigo, com o objetivo de criar entretenimento infantil que divertisse e transmitisse valores positivos. Em 2007, Ricardo Rozzino, com experiência na promoção comercial do Itamaraty e mais de 10 anos no exterior, principalmente na Itália, juntou-se à empresa. Desde o início, os fundadores tinham o sonho de atuar no mercado de animação, criando e produzindo séries infantis (Pinho; Rocha, 2015).

Segundo Gatti Júnior, Gonçalves e Barbosa (2014), a TV PinGuim foi uma das pioneiras no uso de computação gráfica com equipamentos Apple. Embora dependesse de publicidade como outras produtoras, buscava criar conteúdo sem usar filme ou papel. No entanto, a Lei de Informática dos anos 1980 no Brasil dificultou o início dos sócios.

Para compreender o contexto de sua fundação, é preciso considerar que, na década de 1980, a indústria brasileira de animação era quase inexistente e dominada por produções internacionais devido ao controle das emissoras de TV aberta, que produziam quase todo o conteúdo exibido. Além disso, o acesso a recursos tecnológicos era limitado pela restrição de importação de equipamentos. Essas dificuldades levaram a TV PinGuim a iniciar suas atividades com campanhas publicitárias, logotipos e materiais impressos. A situação começou a mudar com a introdução da TV por assinatura no Brasil, que oferecia um modelo mais equilibrado entre produção própria e compra de programas. Apesar de inicialmente operar com conteúdo estrangeiro, a TV por assinatura abriu oportunidades para produtoras independentes exibirem seus produtos, tanto em canais pagos quanto na TV aberta. Assim, a TV PinGuim conseguiu exibir seus produtos em vários canais, incluindo Discovery, SBT, Cultura e TV Brasil, marcando sua trajetória junto com a evolução da animação no país (Pinho; Rocha, 2015).

Ao longo dos anos, a TV PinGuim tem recebido reconhecimento por seu trabalho inovador e impactante na educação infantil, sendo elogiada por educadores e especialistas por sua abordagem única que combina entretenimento com aprendizado. A emissora está sempre em busca de novas formas de engajar e educar as crianças, adaptando-se às novas tecnologias e formatos para continuar na vanguarda da educação infantil e do entretenimento.

Desde seus primeiros dias, a TV PinGuim se destacou por sua programação diversificada, que inclui desenhos animados, séries educativas e programas interativos. Entre seus programas mais icônicos estão *De Onde Vem?*, *Peixonauta* e *Show da Luna*. *De Onde Vem* é um programa que explora a origem das coisas de maneira lúdica e educativa, levando as crianças a descobrirem como diversos objetos e fenômenos do dia a dia se originam. *Peixonauta* combina aventura, mistério e educação ambiental, promovendo valores positivos e conscientização sobre a preservação do meio ambiente. Já *Show da Luna* é uma série animada que segue as aventuras científicas da curiosa Luna e seu irmão Júpiter, estimulando o interesse pela ciência de forma acessível e envolvente.

A série animada *De Onde Vem*

O programa *De Onde Vem?* responde às perguntas frequentes das crianças sobre a origem de várias coisas, como fósforos, ondas do mar e televisões. A protagonista, Kika, uma criança curiosa de apenas 5 anos, sempre pergunta aos pais, que oferecem respostas superficiais, mas no desenho, objetos animados esclarecem suas dúvidas com mais profundidade. Produzido pela TV PinGuim, o desenho é exibido pela TV Escola, TV Cultura, TV Rá-Tim-Bum e TV Brasil. A série, lançada em 2001, tem como objetivo esclarecer dúvidas comuns de crianças de até seis anos e foi líder de audiência na TV Cultura entre 2003 e 2004 (Addad, 2013).

O desenho animado apresenta episódios curtos, geralmente com cerca de cinco minutos de duração. Cada episódio explora a origem de um objeto ou fenômeno cotidiano, explicando de maneira simples e acessível como eles surgem ou funcionam. “A série *De Onde Vem* é composta por 20 episódios independentes, por não obedecer à ordem hierárquica ou sequencial de apresentação” (Ramos; Rosa, 2013, p.46).

O público-alvo de *De Onde Vem?* são crianças em idade pré-escolar e escolar, geralmente entre quatro e seis anos. O desenho é projetado para ser educativo e divertido, despertando a curiosidade natural das crianças e incentivando-as a aprender mais sobre o mundo ao seu redor. É ideal tanto para exibição em ambientes escolares quanto em casa, com a supervisão dos pais ou educadores.

De Onde Vem pode ser assistida no *stream Amazon Prime*, ou de forma gratuita no seu canal no YouTube³ (figura 1).

Figura 1: Canal no YouTube da série De onde vem?



Fonte: captura de tela do canal

O canal possui 513 mil inscritos e disponibiliza os 21 vídeos (20 da série *De Onde Vem?* e um divulgativo de outra série).

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/@DeOndeVem>. Acesso em 30 jul. 2024.

A série animada *Show da Luna*

Assim com *De Onde Vem?* a série *Show da Luna* foi criada por Célia Catunda e Kiko Mistrorigo, e produzida pelo Estúdio Pinguim. Lançada em 13 de outubro de 2014, ficou conhecida pela sua qualidade de animação e abordagem educativa. A série conta com seis temporadas com 208 episódios. Cada episódio dura cerca de 12 minutos e segue uma estrutura onde a protagonista, Luna, uma garota de seis anos, conduz pequenas investigações científicas para responder perguntas que ela mesma levanta sobre o mundo ao seu redor. A série combina animação vibrante com músicas e atividades interativas para engajar as crianças.

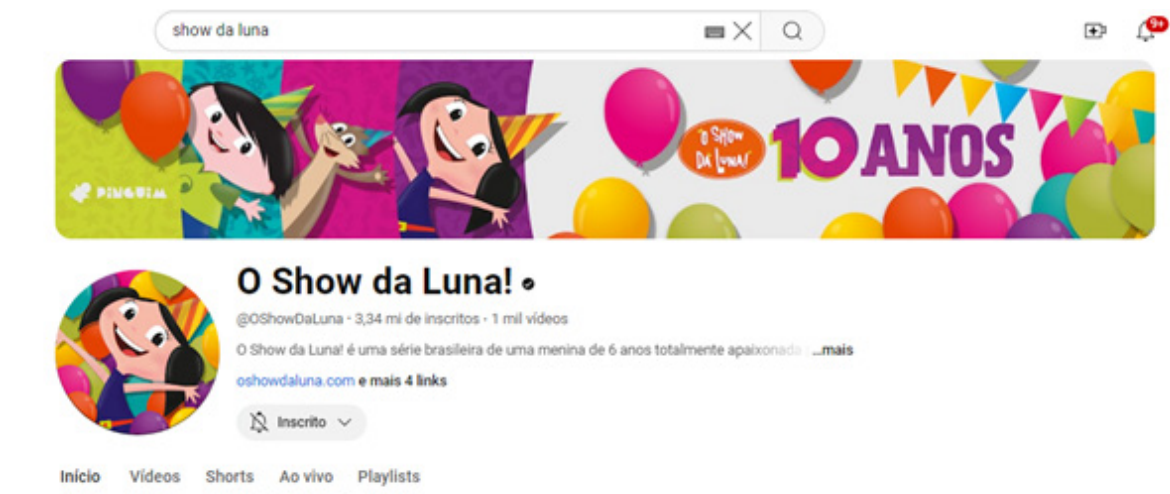
Os personagens principais incluem Luna, uma menina curiosa e apaixonada por ciência; seu irmão mais novo, Júpiter, que a acompanha nas aventuras; e seu furão de estimação, Cláudio. Juntos, eles exploram diversos temas científicos de maneira divertida e informativa. Luna lidera as investigações, incentivando a experimentação e o questionamento constante.

A série explora diversos temas científicos de forma lúdica e acessível para crianças, não se limitando à biologia. Abrange áreas como física, química, astronomia, ecologia e outras ciências naturais. A protagonista, Luna, é uma menina curiosa que sempre busca respostas para suas perguntas científicas, incentivando a investigação e a descoberta.

O público-alvo de *Show da Luna* são crianças em idade pré-escolar e escolar, geralmente entre três e seis anos. O desenho é projetado para estimular a curiosidade científica das crianças, incentivando-as a fazer perguntas e a explorar o mundo ao seu redor. Com um foco na educação científica, a série é adequada tanto para visualização em casa quanto em ambientes escolares, apoiando pais e educadores na introdução de conceitos científicos básicos de forma envolvente e acessível.

Até o último dado disponível, a produção de novos episódios foi encerrada em 2021, mas a série continua sendo exibida em diversos canais e plataformas de *streaming*, fazendo parte da grade de programação nos canais da TV aberta TV Cultura, TV Brasil e do canal de TV por assinatura Discovery Kids, também compõe o catálogo dos *streaming* Amazon Prime, Discovery Plus e Max. Assim como *De onde vem?*, o *Show da Luna* possui um canal no YouTube⁴ (figura 2), onde disponibiliza gratuitamente seus episódios.

Figura 2: Canal no YouTube da série Show da Luna



Fonte: captura de tela do canal

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/@OShowDaLuna>. Acesso em 30 jul. 2024.

O canal possui mais de 3 milhões de seguidores e cerca de mil vídeos, organizados nas categorias vídeos, shorts, ao vivo e playlist. Além do canal, Show da Luna possui um site⁵ de divulgação da ciência para crianças (figura 3), totalmente animado e interativo, onde agrega jogos, curiosidades, episódios e produtos associados à marca⁶.

Figura 3: Site oficial da série Show da Luna



Fonte: captura de tela do site.

A série recebeu diversas indicações e prêmios, incluindo o Prêmio ComKids – Prix Jeunesse Iberoamericano e o International Emmy Kids Awards. Essas premiações reconhecem a qualidade da série como um conteúdo educativo e inovador para crianças.

Resultados e discussão

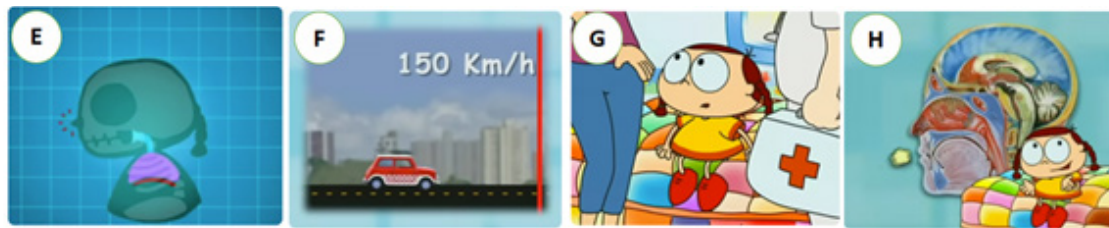
A análise dos recursos visuais das séries animadas nos diz muito sobre a tecnologia e linguagem de cada época. A figura 4 mostra um mosaico de capturas de tela do episódio *De onde vem o espirro?*

Figura 4 - Cenas do episódio *De onde vem o espirro?*



5 Disponível em: <http://www.oshowdaluna.com.br/index.html>. Acesso em 30 jul. 2024.

6 O Show da Luna gerou produtos derivados, incluindo livros, material escolar, brinquedos e aplicativos educativos. A marca expandiu-se para várias plataformas (incluindo o Facebook e o Instagram), reforçando seu impacto como uma ferramenta de aprendizado e entretenimento.



Fonte: Captura de tela do canal do YouTube

As capturas foram organizadas em ordem cronológica, deste modo, é possível compreender como se estrutura a narrativa da animação. O episódio se inicia com um contexto rápido (Figura 4A), no caso, Kika auxilia sua mãe na limpeza da casa, quando a poeira a faz espirrar. Sua mãe (Dona Genoveva), acreditando que a filha está doente, a enrola no cobertor e diz que vai ligar para o médico. É nesse momento que vemos o mote do episódio, por meio do seguinte diálogo:

Mãe: Saúde Kikinha, você espirrou, minha filha

Kika: Espirrei, mamãe. ué mas atchim, de onde vem o espirro?

Mãe: Do seu nariz, Kika, você deve estar resfriada, filhinha. Vou ligar pro Dr. Pedro.

[Música]

Kika: Ninguém entende as minhas [atchim] perguntas.

O segundo momento da narrativa é a explicação, com a inserção de um personagem lúdico e inesperado que estabelece um diálogo com a menina. Neste episódio, o personagem é uma Nuvem de poeira (figura 4B). As figuras 4C a 4F demonstram este momento da Nuvem de poeira como narradora em *off* da explicação, enquanto diferentes imagens são colocadas na tela para ilustrar. Verifica-se que são utilizados tanto os recursos de animação, quanto imagens reais, semelhante ao modelo utilizado, por vídeos didáticos da época, como por exemplo os episódios do Telecurso 2000⁷. A explicação dada é a seguinte:

Kika: Ninguém entende as minhas [atchim] perguntas.

Nuvem de poeira: Eu entendo, Kika.

Kika: Quem é você?

Nuvem de poeira: **Sou a nuvem de poeira que fez você espirrar. O seu nariz é a porta de entrada do ar que você respira. Dentro dele existem várias voltinhas úmidas por onde o ar passa. Dessa forma, o ar fica quentinho para chegar até os pulmões. Dentro do nariz, tem um montão de pelinhos que servem para barrar a entrada da poeira, da fumaça. É por isso que o seu nariz às vezes fica cheio de sujeirinha. É a famosa meleca.**

Kika: [atchim] Adeus, melequinha.

Nuvem de poeira: **Muita gente pensa que as pessoas só espirram porque estão resfriadas. Mas não. Um espirro é uma reação de proteção quando alguma coisa estranha como a fumaça, o pólen da planta ou o pelo de algum animal entra no seu organismo pelas linhas respiratórias. O seu nariz irrita**

7 O **Telecurso 2000** foi um projeto educacional brasileiro criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e o Serviço Social da Indústria (SESI). Lançado em 1995, o programa tinha como objetivo oferecer educação de qualidade a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de completar os estudos regulares. Com aulas transmitidas pela televisão e material didático complementar, o Telecurso 2000 abrangia os ensinamentos fundamental e médio, focando em disciplinas básicas como Matemática, Português, Ciências, História, e Geografia, utilizando uma abordagem prática e contextualizada para facilitar o aprendizado. O projeto foi amplamente reconhecido por sua contribuição à educação a distância no Brasil.

a sua respiração normal se interrompe. Você inspira profundamente. Os músculos das costas e do abdômen se contraem. A saída do ar dos pulmões é bloqueada por uma tampinha na garganta chamada glote. a pressão aumenta, aumenta, e de repente...

Kika: atchim

Nuvem de poeira: **você espirra. Um espirro pode sair do corpo a 150 quilômetros por hora, Kika. Mais rápido que muito carro. Algumas pessoas são tão sensíveis que espirram o tempo todo e sentem coceira no nariz. São as pessoas alérgicas.**

Kika: quer dizer que eu sou alérgica a você, seu pozinho?

Nuvem de poeira: é, pode ser

Kika: então, tchauzão

No excerto acima, foram destacados os trechos que contém os procedimentos linguístico-discursivos de expansão e variação. A expansão é verificada por meio das estratégias de explicação e definição presentes na fala da Nuvem de poeira. A variação aparece quando a nuvem chama a glote de “tampinha” e as cavidades dos canais do sistema respiratório de “voltinhas úmidas”.

Em seguida, retorna-se para o desfecho, onde Kika volta a interagir com os demais personagens humanos do episódio (Dona Genoveva e Dr. Pedro), como demonstra a Figura 3G. Tanto esta, quanto a primeira nos apresentam uma informação visual interessante sobre a série. O telespectador acompanha a visão de mundo de uma criança, visto que o enquadramento de tela “corta” a imagem propositalmente na altura dos olhos de Kika. Tal recurso permite vivenciar o episódio na experiência de aprendizado infantil.

O último momento da narrativa é a explicação-aprendizado (Figura 3H), no qual Kika revisa todo o conteúdo do episódio com “suas próprias palavras”, demonstrando que uma criança também compreende de assuntos científicos se recebe uma resposta adequada para seus questionamentos. A explicação da Kika é a seguinte:

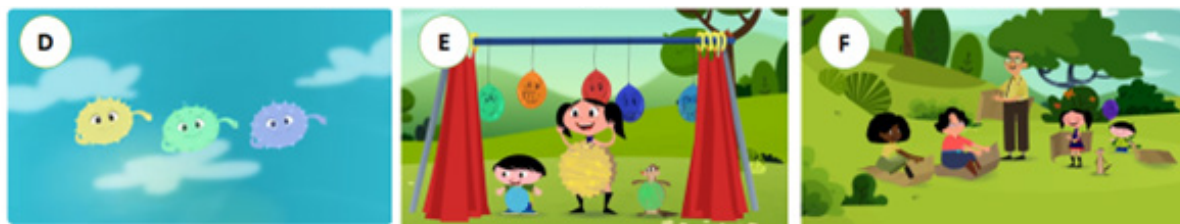
Kika: Que bom que eu não estou doente, apenas espirrei e tossi como **uma reação natural, só para expulsar as impurezas que estavam entrando pelas minhas vias respiratórias, e que os pelinhos do nariz estavam barrando e viraram meleca e eu [atchim] mandei todas embora.**

Na explicação de Kika, observa-se o procedimento linguístico-discursivo de redução, ao passo que ela apresenta um resumo do que foi dito até então de forma simplificada.

No caso do episódio *Atchim* de *Show da Luna*, a narrativa segue modelo semelhante, mas sofreu algumas adaptações para que a série se tornasse mais lúdica e próxima da linguagem do público infantil, como pode-se ver na Figura 5.

Figura 5 - Cenas do episódio *Atchim*





Fonte: Captura de tela do canal do YouTube

Assim como a figura anterior, este mosaico foi montado com capturas de tela em ordem cronológica do episódio. A primeira distinção que se observa é que a animação se mantém constante, sem utilização de diferentes recursos visuais. Além disso, o enquadramento é em plano aberto. Em relação à narrativa, observa-se que esta se organiza em seis momentos distintos: a contextualização, o experimento, o faz de conta, a música, o show da Luna e o desfecho.

A contextualização (Figura 5A), mostra Luna espirrando com o pólen de uma flor. Neste momento temos o seguinte diálogo:

Luna: ah ah ah atchim

Júpiter: que espiro engraçado

[Música]

Bárbara: tá tudo bem Luna?

Luna: eu tô bem, eu estava cheirando a flor e me deu vontade de espirrar.

Bárbara: Ah deve ter sido pólen, **este pozinho amarelo que tem no meio das flores.**

No trecho destacado, observa-se a primeira estratégia divulgativa (procedimento de expansão), uma explicação sobre o que é pólen, feita por Bárbara, uma das personagens adultas da série. A primeira diferença que se observa entre as séries é que os adultos de *Show da Luna* sempre dão respostas mais consistentes para as perguntas das crianças, mas as crianças querem saber mais informações e partem para o segundo momento que é o experimento (Figura 5B). Durante o experimento, as personagens buscam formas de reproduzir o fenômeno, no caso o espirro, com objetos que têm em casa (pena, flor e pimenta). Essa etapa representa a necessidade da criança de aprender de forma prática, testando ela própria, algo que também não se tinha na outra série.

Após o experimento, vem o "faz de conta" (Figura 5C), onde Luna, Júpiter (seu irmão caçula) e Cláudio (o furão de estimação), por meio da imaginação, se transformam no objeto. Este é o momento mais lúdico e mais científico do episódio, pois é onde se concentra a explicação científica vinda do próprio fenômeno. As personagens se transformam em grãos de pólen e entram no nariz de Capitão (o cachorro de estimação da avó de Luna). Neste caso, a explicação não vem em um texto completo, mas se forma a partir do diálogo curto:

Júpiter: Olha é o capitão.

Cláudio: a gente vai entrar no nariz.

Júpiter: é grudento.

Grão 1: **é a mucosa, a parte de dentro do nariz.** se preparem porque logo mais a brincadeira vai começar.

Luna: brincadeira?

Grão 2: é. **Só as terminações nervosas percebem que a gente tá aqui.**

terminações nervosas: **Atenção atenção nervo sensorial. Partículas estranhas estão tentando invadir o sistema respiratório repito Atenção atenção**

Júpiter: mas a gente não invadiu nada. A gente veio com o vento.

Cláudio: é, mas pelo jeito o vento entrou sem ser convidado e ainda trouxe a gente.

Luna: e o que acontece agora?

Nervo sensorial: **mensagem recebida, terminações nervosas, positivo. Cérebro, enviar sistema de expulsão ativado.**

[Música]

Luna: o quê? As terminações nervosas avisaram que a gente tá aqui e eles vão expulsar a gente. É isso. Que incrível!

Cláudio: expulsar a gente? Como?

Luna: espirrando, Cláudio

[Música]

Luna: um espirro! Essa é a melhor experiência de todas.

Júpiter: lá vamos nós

[Música]

Júpiter: esse espirro foi muito, muito rápido!

Grão 3: bota rápido nisso. Somos mais rápidos que muitos carros. 150 km/h para um espirro, fala sério!

Luna: então é isso. O espirro é uma defesa. Ele expulsa o que pode nos fazer mal.

Cláudio: escudo espirro.

No trecho acima, destacam-se as estratégias de divulgação científica identificadas. Primeiramente há uma definição (procedimento de expansão), quando o Grão 1 define a mucosa como “parte de dentro do nariz”. As demais estratégias não foram definidas pela ADDC, mas o episódio utiliza o recurso de diálogo de segurança ou policiais, representados pela comunicação entre terminações nervosas, nervo sensorial e cérebro. Não vemos esses personagens, somente ouvimos suas vozes. Este foi um recurso lúdico e criativo utilizado. Talvez possa ser considerado também como uma expansão.

Assim como se verifica, os grãos de pólen são responsáveis por explicar como ocorre o espirro, no entanto a explicação é prática e experimental. Luna, Júpiter e Cláudio (que somente durante o faz de conta tem habilidade de fala) vivenciam a experiência do espirro por outra perspectiva (sob os olhos do grão de pólen). O aprendizado nesta narrativa é progressivo e contínuo, de forma dialética. Luna vai compreendendo aos poucos como funciona o espirro, à medida que vai experimentando as fases do episódio.

O faz de conta sempre se encerra com uma música, cantada pelos personagens do faz de conta (Figura 5D). Neste episódio, a música é a seguinte:

[Música]
 A a a a atchim
 espirrar é limpeza a faxina da defesa
 espirrar é uma surpresa sempre é bom Com certeza
 A a a a atchim
 a tem alergia Tá com gripe atchim
 mal forte é o resfriado
 o grão de pólen
 somos nós
 A a a a atchim

Está música é reproduzida no *Show da Luna* (Figura 5E), quando Luna, Júpiter e Claudio representam para os adultos do episódio o que aprenderam. Apesar de ser uma linguagem simplificada, mas por ser uma música, se torna mais fácil de a criança memorizar o que aprendeu. Por fim, o episódio se encerra com o desfecho, onde Luna sempre faz novas perguntas que podem ou não ser respondidas em outros episódios.

Análise comparativa

Ao comparar as duas séries animadas, é possível identificar uma série de semelhanças como possuir a protagonista feminina (Kika em *De onde Vem?* e Luna em *Show da Luna*), ter como tema responder a curiosidades científicas recorrentes entre o público infantil de forma lúdica. Além disso, o fato de ambas terem sido produzidas pela mesma produtora (TV PinGuim), nos leva a refletir se o *Show da Luna* não seria uma reformulação da antiga série *De onde vem?*. O quadro comparativo a seguir faz um resumo da análise das séries.

Quadro 1: Resumo da análise das séries

Categorias	De onde vem	Show da Luna
Duração do episódio	4 minutos e 13 segundos	11 minutos e 40 segundos
Estrutura narrativa	contextualização, explicação, desfecho, explicação-aprendizado	contextualização, o experimento, o faz de conta, a música, o show da Luna e o desfecho
Envolvimento dos personagens principais	Kika se envolve com personagens humanos (mãe e o médico) e com personagens "inanimados" (nuvem de poeira)	Luna, Júpiter e Claudio interagem com os humanos (avós e Bárbara) e com personagens "inanimados" (Grão de pólen)
Estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico	Na série, Kika não tem estímulo externo por parte de sua mãe, mas por parte da Nuvem de poeira e do Dr. Pedro.	Todos os adultos da série incentivam as crianças, assim como os personagens inanimados.
Abordagem pedagógica	Aproxima-se de uma aula expositiva	Aprendizagem dialética

Categorias	De onde vem	Show da Luna
Estilo de animação e recursos visuais	Animação em 2D, com recursos de filmagens.	Somente a animação 2D
Total de palavras	1022	497
Procedimentos linguístico-discursivos	Expansão, redução e Variação	Expansão
Estratégias divulgativas	Definição e Explicação	Definição e Explicação
Palavras em explicações científicas	230 (22,5%)	335 (67,4%)

Fonte: dados da pesquisa

Observando o quadro, é possível verificar que, apesar das semelhanças, há uma evolução nas narrativas, da mesma forma como houve uma evolução nos métodos de ensino aprendizagem. Hoje se valoriza muito mais o conhecimento da criança, e o ensino prioriza técnicas que motivem a experiência e a autonomia da criança, como por exemplo o advento das metodologias propostas por Montessori.

A redução das explicações técnicas e a incorporação de recursos musicais fazem com que a série converse com as crianças dos dias de hoje, talvez seja um dos fatores que justifique o fato de o *Show da Luna* ter tantas temporadas. Mas não se pode deixar de levar em conta que, em sua época, *De onde vem?* também foi um grande sucesso, apesar das limitações orçamentárias e tecnológicas da época.

Conclusão

Este estudo destacou a importância de adaptar a linguagem científica para o público infantil, demonstrando como programas como *De Onde Vem?* e *Show da Luna* conseguem reformular conhecimentos complexos em conteúdos acessíveis e divertidos. A análise detalhada dos recursos visuais e narrativos dessas animações revelou como estratégias de expansão, redução e variação são utilizadas para tornar a ciência compreensível para as crianças, respeitando seu nível de desenvolvimento cognitivo e suas necessidades de aprendizagem.

A série *De Onde Vem?* utiliza personagens e narrativas que conectam diretamente com a curiosidade natural das crianças, enquanto *Show da Luna* promove um aprendizado ativo e investigativo, incentivando a formulação de hipóteses e a experimentação. Ambas as séries demonstram que a abordagem lúdica e educativa é eficaz para despertar o interesse das crianças pela ciência e promover uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos.

Ao adaptar a Análise do Discurso da Divulgação Científica (ADDC) para o contexto das animações, este estudo oferece uma nova perspectiva sobre como o discurso científico pode ser transformado para se adequar às necessidades do público infantil. A TV PinGuim, com suas produções inovadoras, exemplifica como a combinação de entretenimento e educação pode ser uma ferramenta poderosa na formação de futuros cidadãos críticos e bem-informados.

Em resumo, programas como *De Onde Vem?* e *Show da Luna* desempenham um papel crucial na educação infantil, não apenas transmitindo conhecimento científico, mas também cultivando a curiosidade e a capacidade de questionar, que são essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Este estudo reforça a necessidade contínua de investir em métodos criativos de divulgação científica para crianças, assegurando que a próxima geração esteja bem equipada para enfrentar os desafios do mundo moderno com entendimento e discernimento.

Referências

- ADDAD, P. V. S. **Metodologia para adaptação e expansão de conteúdos de programas educativos da TV analógica para a TV digital estudo de caso: o programa infantil "De onde vem?"**. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 2013.
- CASSANY, D.; LÓPEZ, C.; MARTÍ, J. La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas. Hipótesis, modelo y estrategias. **Discurso y Sociedad**, Barcelona: Gedisa, v. 2, 2000, p. 73-103.
- CASSANY, D.; MARTÍ, J. Estratégias divulgativas del concepto prión. **Quark**, Barcelona: Observatório de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 12, 1998, p. 56-66.
- CATALDI, C. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.). **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa-MG: Ed. UFV, 2007, p. 165-191.
- GATTI JUNIOR, W.; GONÇALVES, M. A.; BARBOSA, A. P. F. P. L.. Um estudo exploratório sobre a indústria brasileira de animação para a TV. **Read. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 461-495, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311057201238250>.
- MASSARANI, L.; ROCHA, M.. Ciência e mídia como campo de estudo: uma análise da produção científica brasileira. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, [S.L.], v. 41, n. 3, p. 33-49, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1809-5844201832>.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 13.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- PINHO, M. L. C. A.; ROCHA, A. M. C. TV PinGuim: licenciamento de personagens no processo de Internacionalização. **Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, [S.L.], p. 1-11, 1 jan. 2015. Fundação Getulio Vargas. <http://dx.doi.org/10.12660/gvcasosv5n1c4>.
- RAMOS, F. B.; ROSA, M. P. A. Introdução à Ciência na infância: o caso da série de onde vem?. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 41-59, dez. 2013.
- VAN DIJK, T. A. Por uma teoria da comunicação científica: discurso, conhecimento, contexto e compreensão da sociedade. In: GOMES, M. C. A.; CATALDI, C.; MELO, M. S. S. (Org.). **Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa-MG: Ed. UFV, 2011, p.19-40.
- XAVIER, J.; GONÇALVES, C. A relação entre a divulgação científica e a escola. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.L.], v. 7, n. 14, p. 182-189, maio 2017. ISSN 1984-7505. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/135>. Acesso em: 31 jul. 2024.

UMA DÉCADA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO BRASIL: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES (2013-2023)¹

*A DECADE OF MEDIA EDUCATION IN BRAZIL: A SURVEY
OF MASTER AND PHD THESES (2013-2023)*

CAMILA GUSMÃO²

ELAINE JAVORSKI³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mapear as pesquisas sobre educação midiática no Brasil, examinando teses e dissertações produzidas entre 2013 e 2023. Os dados foram coletados a partir do Catálogo da Capes e da Biblioteca de Teses e Dissertações (BTDI). Foram identificados 57 trabalhos no total, sendo 41 dissertações e 16 teses, analisados nas seguintes categorias: 1) número de trabalhos acadêmicos por ano; 2) distribuição geográfica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) que abordam educação midiática; 3) número de pesquisas por PPG; 4) classificações temáticas das teses e dissertações; e 5) técnicas de pesquisa utilizadas. Os resultados mostram que as metodologias predominantes são entrevistas e análises bibliográficas. Além disso, as pesquisas estão concentradas na região centro-sul do país, indicando uma necessidade de estudos em áreas socioeconomicamente menos favorecidas, como o norte e nordeste.

Palavras-chave: Educação midiática; Pesquisas Acadêmicas; Mapeamento

Introdução

A partir dos anos 2000, de acordo com Marquette (2021), os pesquisadores e as instituições demonstraram mais interesse em debater a temática de educar para as mídias. Essa influência emerge, sobretudo, devido à preocupação gerada pelo desenvolvimento de tecnologias que impactam significativamente a forma como a sociedade se comporta diante dos ambientes digitais, em especial os mais jovens.

As discussões sobre os impactos causados pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm se aprofundando no meio acadêmico, os debates giram em torno das influências positivas e negativas que essas ações podem causar, em especial no âmbito escolar. Existe ainda uma preocupação com as transformações sociais e cognitivas que podem ser geradas pelo uso excessivo dos aparelhos tecnológicos.

1 Resultados apresentados no XVII Simpósio de Comunicação da Região Tocantina.

2 Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e mestranda em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz.

3 Professora adjunta do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz. Doutora em Ciências da Comunicação e dos Media pela Universidade de Coimbra

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cada 100 pessoas com mais de 10 anos de idade, 85 utilizaram a internet no ano de 2021. Além disso, os dados mostram que a internet está presente em 90% dos lares do país. Isso torna evidente que o uso e o acesso à internet vêm permeando o ambiente social e possui grande poder de mediar as relações.

Os “nativos digitais” (Prensky, 2010) têm muita facilidade em usar as ferramentas disponíveis, mas existe uma diferença entre ter essas habilidades e saber usá-las de forma crítica. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), 67% dos jovens com 15 anos não sabem a diferença entre fato e opinião, o que mostra um déficit em relação ao uso crítico dos meios tecnológicos.

No Brasil o tema das TDICs já vem sendo apontado nas demandas de políticas públicas, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017/18, que aborda a inclusão da educação midiática no sistema educativo. Em 2022, aconteceu a aprovação da Política Nacional de Educação Digital (PNED), que também incluiu a educação midiática.

É a partir dessa necessidade que surgem estudos relacionados à educação midiática. Por esse motivo, é pertinente realizar um panorama das pesquisas sobre a temática no país. O objetivo deste artigo é localizar as pesquisas realizadas na área, a fim de identificar quais são as abordagens temáticas apresentadas nos trabalhos, caminhos metodológicos e regiões que têm a maior frequência sobre esse estudo.

Para tanto, foi necessário realizar um levantamento das teses e dissertações sobre educação midiática defendidas nos programas de pós-graduação (PPG) entre os anos de 2013 e 2023. Para realizar a coleta dos dados foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco na palavra-chave educação midiática.

A busca através dessa palavra-chave gerou o corpus de 57 trabalhos, sendo 41 dissertações e 16 teses, que foram analisadas a partir das seguintes categorias analíticas: 1) número de trabalhos acadêmicos por ano; 2) distribuição geográfica dos PPGs com pesquisa de educação midiática; 3) pesquisas sobre educação midiática por PPG; 4) classificações temáticas das teses e dissertações e 5) técnicas de pesquisa.

Este artigo está organizado da seguinte forma: no próximo tópico faremos uma análise da trajetória dos estudos relacionados à educação midiática, apontando produções e autores pioneiros na área, onde os primeiros estudos surgiram, até chegar à América Latina. Em seguida, abordaremos o que se tem discutido atualmente, levando em consideração os resultados obtidos através do levantamento de dados das teses e dissertações.

Caminhos teóricos e surgimento do termo

Existem vários termos que permeiam sobre a temática, dentre eles Mídia-educação, Literacia midiática, Educomunicação, Alfabetização midiática, Letramento midiático, Educação para os *mídia*, Competência midiática. Apesar da multiplicidade na denominação dos conceitos, eles convergem em alguns pontos. Para a realização deste trabalho, optamos por utilizar o termo Educação midiática na delimitação da pesquisa.

De acordo com Marquette (2021) estudos iniciais em torno do termo *media education* surgiram por volta de 1920, na França, cujo objetivo era promover conhecimento sobre o cinema da época. Aliados a trabalhos desenvolvidos na Grã-Bretanha, os países se mantiveram como os principais incentivadores da área, até a década de 60.

A partir de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) passou a incentivar pesquisas nessa área, com foco para outras mídias, no entanto com a atenção voltada para a educação universitária. Segundo Bévort e Bellon (2009) em 1982, no congresso de Grunwald, na Alemanha, surge o conceito de mídia-educação, que classifica práticas pedagógicas com foco na promoção do uso das mídias de forma crítica.

Para além do território europeu, países como Estados Unidos, Canadá e Austrália também desenvolveram suas pesquisas. "A partir dos anos 2000, a preocupação com o pensamento crítico tornou-se o foco central dessas ações, que se expandiram para as escolas, e que já contavam com incentivos em diversos outros territórios" (Marquette, 2021, p. 79).

Segundo Soares (2014), a Unesco corrobora com a perspectiva de *Media Education*, dando apoio para iniciativas em diversos lugares do mundo, que buscam auxiliar os currículos escolares. Esse conceito está caracterizado pela relação dos estudantes com a comunicação e as novas tecnologias, ou a mídia. Por esse motivo, a maneira de realizar esse tipo de trabalho ganha diferentes nomenclaturas como *Educación para los Medios*, na Espanha; *Educação para os Médias*, em Portugal e *Mídiaeducação*, no Brasil.

Segundo Soares (2014), Inglaterra, Austrália e Canadá eram referências nos anos 70 para a área da Educação Midiática. Parte dessa inclinação se dava pela qualidade dos programas, bem como do apoio que esses países recebiam do governo.

Nos Estados Unidos, o reconhecimento e a valorização do assunto oscilaram na dependência do envolvimento do governo: em períodos republicanos, pouco apoio; já em tempos democratas, relativa expansão, especialmente nas escolas públicas. No final do primeiro mandato de Clinton, por exemplo, a Media Literacy, até então presente nos programas educativos de apenas 12 dos estados, alcançou definitivamente os parâmetros curriculares (academic standards) de todas as unidades federadas (Soares, 2014, p. 2).

Na França, por exemplo, o governo informou em 2007 que havia inserido a *Éducation aux Médias* no currículo obrigatório de todas as escolas do país. De acordo com Soares (2014), na América Latina essa temática não ganhou reconhecimento através de políticas públicas, mas de projetos desenvolvidos por instituições em que os membros eram religiosos, educadores, ativistas etc. O autor destaca programas de educação realizados na Argentina, que merecem destaque por ter alcançado resultados relevantes a nível nacional, como o caso do projeto desenvolvido pela Organização Não Governamental (ONG) *Las Otras Voces*, de 2004.

As Outras Vozes faz parte da Aliança Global da Unesco para a Alfabetização Midiática e Informacional e do Conselho Audiovisual para Crianças (CONACAI), promovido pela Autoridade Federal para Serviços de Comunicação Audiovisual (ENACOM). Coordena na Argentina a ALFAMED, a rede interuniversitária euro-americana (LAS OTRAS VOCES, 2004, s/p).

No entanto, os registros apontam que a Educação Midiática na América Latina se deu a partir dos anos 1960, com base nos projetos que aconteceram desde então. A primeira iniciativa encontrada se deu por volta de 1968, com o projeto *Plan de Ni Niños*, do professor Luis Campos

Martínez, cujo objetivo era focado na formação de professores para que pudessem utilizar o cinema em sala de aula. Esse projeto cresceu e alcançou diversos países do continente, inclusive o Brasil (Soares, 2014, p. 8).

O caminho para a educação midiática no Brasil se iniciou de forma parecida, como observa Soares (2014), devido a trabalhos desenvolvidos em ONGs, núcleos acadêmicos e trabalhos de pós-graduação. Através dos projetos desenvolvidos nas universidades, a temática conseguiu se aproximar das políticas públicas. “A educação para uma recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas apesar de continuar sendo obra de pioneiros, avança com expectativas positivas para o futuro” (Soares, 2014, p. 4).

No início dos anos 2000, a Unesco publicou uma série de documentos sobre alfabetização midiática, nos quais aborda a desinformação. Com base nesse material é possível observar que essa temática tem sido uma preocupação para países que almejam o fortalecimento da democracia e dos direitos humanos, além de ter a educação midiática como caminho no combate à desinformação. “Parece haver um entendimento de que as pessoas precisam ter o controle e a responsabilidade sobre conteúdos que produzem, propagam e consomem, principalmente na internet, e a escola tem a função de formar os estudantes para este contexto” (Marquetto, 2021, p. 79).

De acordo com Martino e Menezes (2012), é importante observar que, para aprender a utilizar os meios, faz-se necessário pensar a sociedade de maneira crítica, ou seja, não se deve olhar especificamente para uma determinada mídia e sim para o “um *modus operandi* do espaço social no qual as mediações simbólicas acontecem na e a partir da comunicação, pensada como processo articulado ao conjunto das práticas relacionais” (Martino; Menezes, 2012, p. 14).

Além disso, é necessário ter cuidado com as abordagens tecnicistas do termo. Para Marquetto (2021), não se deve definir uma lista de competências necessárias para ser letrado. Buckingham (2007 *apud* Marquetto, 2021), explica que ao abordar a alfabetização midiática, é necessário compreender que se trata de práticas sociais em diversas camadas, que vão além de saber usar, isso implica em mudanças de cenário baseadas nas relações econômicas, culturais e políticas envolvidas na vida de cada indivíduo. “Focar no saber usar são habilidades relativamente fáceis de adquirir, mas se tornam obsoletas rapidamente” (Marquetto, 2021, p. 82).

Em relação à distinção dos termos educação midiática e alfabetização midiática, Feilitzen (2014 *apud* Marquetto, 2021) afirma que a alfabetização midiática (e informacional) corresponde a uma série de habilidades que são necessárias adquirir a respeito da mídia. Já a educação midiática, está diretamente ligada aos processos para se obter a alfabetização midiática, ou seja, faz parte do processo educativo. Enquanto a alfabetização midiática é o objetivo, educação midiática é um meio para chegar ao objetivo. No Brasil existem ainda dois termos que fazem a relação entre comunicação e educação, são eles: educomunicação e mídia-educação, que possuem diferenças se comparados com os conceitos já mencionados.

O conceito de educomunicação foi desenvolvido pelo professor e pesquisador Ismar Soares, entre 1997 e 1999. Atualmente existe uma graduação em Educomunicação, na Universidade de São Paulo (USP), voltada para formar um profissional específico da área.

Para o autor esse é um termo que está diretamente ligado aos movimentos sociais, na luta por direito à comunicação, ficando a educação com a missão de garantir o acesso através do aprendizado. Nesse sentido, a mídia e sua capacidade são levadas em consideração, mas o foco está no aumento da capacidade de se comunicar dentro de determinada comunidade educativa.

A essência da metodologia da educomunicação é permitir que as pessoas descubram a natureza das suas relações comunicacionais a partir de seu lugar social e de seus interesses, estendendo um convite para se apoderar das linguagens e processos de produção (Marquetto, 2021, p. 88).

Já em relação à mídia-educação, Fantin (2011 *apud* Marquetto, 2021) explica que o foco está voltado para as mediações escolares, com o objetivo de inserir temáticas da mídia no ambiente escolar para que sejam problematizadas. Mesmo que não haja um consenso sobre o termo, este se baseia na ideia de formar usuários com pensamento crítico e criativo para que possam consumir e produzir de forma consciente as TDICs.

Após desenvolver um panorama sobre as pesquisas relacionadas à educação midiática, o próximo tópico vai abordar o levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em comunicação e jornalismo no Brasil. A partir dos dados, apontaremos as análises acerca do corpus investigado, a partir de diversas categorias de análises.

Educação midiática na pós-graduação (2013-2023)

Esta pesquisa foi realizada na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que reúnem os textos integrais das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, nos programas de pós-graduação do país.

Para esta investigação, escolhemos fazer um recorte temporal dos últimos dez anos, com o objetivo de compreender a evolução das pesquisas, além de analisar os estudos mais recentes da área. O levantamento foi realizado no mês de agosto de 2023 e localizou 57 trabalhos de educação midiática produzidos no Brasil nos últimos anos, sendo 41 dissertações e 16 teses.

Para compreender e avaliar os dados partiu-se do caminho metodológico da análise de conteúdo quantitativa levando em consideração cinco categorias analíticas, que são: 1) número de trabalhos acadêmicos por ano; 2) distribuição geográfica dos PPGs com pesquisa de educação midiática; 3) pesquisas sobre educação midiática por PPG; 4) classificações temáticas das teses e dissertações e 5) técnicas de pesquisa.

Fizemos a escolha do termo “educação midiática”, dentre as nomenclaturas existentes, para ser a palavra-chave da pesquisa nos dois bancos de dados. Vale ressaltar que a escolha da palavra-chave para realizar as buscas é vista como uma amostra do universo total de trabalhos que giram em torno da temática.

Inicialmente, no catálogo de teses e dissertações da Capes, apareceram 745 resultados. No entanto, para refinar as buscas, selecionamos Comunicação na área de conhecimento, a partir daí surgiram apenas 34 resultados. Já na BDTD, a busca pelo termo gerou 998 trabalhos, no entanto, ao selecionar o assunto Comunicação, esse número caiu para 23. Analisamos, por tanto, 57 trabalhos de educação midiática com foco na área da comunicação.

A seguir, na tabela 1, tratamos da quantidade de estudos acadêmicos, entre teses e dissertações, realizadas por ano. Percebe-se que as teses, são pouco desenvolvidas nesse campo em questão.

Tabela 1 – Resultados do nº de trabalhos acadêmicos por ano

Ano	Dissertações	Teses
2013	6	-
2014	1	1
2015	5	-
2016	2	-
2017	4	-
2018	2	1
2019	4	1
2020	4	1
2021	5	8
2022	6	1
2023	2	3
Total	41	16

Fonte: elaborado pelas autoras com base no banco da Capes e BDTD

É possível observar que chegou a ter momentos (2013, 2015, 2016 e 2017) em que não foi registrada nenhuma tese realizada por pesquisadores da área, seguida pelo período do aparecimento de um único trabalho por ano (2018, 2019, 2020). Em 2021 a quantidade de pesquisas defendidas sobe para oito, mas não representa um dado crescente, tendo em vista que nos anos seguintes a produção continua baixa, até a conclusão deste artigo.

Podemos observar ainda, que as dissertações têm maiores índices de produção durante a maior parte do período investigados, com uma média de quatro publicações por ano, nos últimos 10 anos. O fato pode estar atrelado a maior quantidade de programas de pós-graduação para mestrado em comunicação, já que nem todas as instituições desse meio possuem curso de doutorado.

De acordo com Reis (2022), ao observar que a maior parte das pesquisas é constituída por dissertações, é possível refletir que esse é um tipo de estudo que contribui para o que já se tem estabelecido dentro de cada tema. Diferente de uma tese, cujo objetivo é criar algo novo. “É necessário também ampliarmos a quantidade de teses sobre o assunto, [...] isto é, oferecer contribuições inéditas e originais” (Reis, 2022, p. 49).

É importante apontar que as pesquisas desenvolvidas na academia são consideradas uma forma de contribuir para as políticas públicas de educação, como afirma Soares (2018), ao acompanhar o banco de teses e dissertações da CAPES, é possível identificar que os estudos realizados demonstram a importância de incorporar a educação midiática nos currículos escolares.

O autor ainda ressalta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, se baseia em partes no que se tem estudado da temática, além de projetos no âmbito das pós-graduações no Brasil. “Não há dúvida de que os técnicos e assessores que trabalharam na redação dos projetos tiveram acesso, ainda que não sistemático, a esse saber recém-difundido” (Soares, 2018, p. 6).

No quadro a seguir tratamos a respeito da Distribuição geográfica dos PPGs com pesquisa de educação midiática. Notamos que dissertações e teses estiveram presentes em 26 programas de pós-graduação nos últimos dez anos. Além disso, a maioria desses cursos está concentrada na região sudeste do país, que possui 15 PPGs com produção sobre o assunto, isso representa mais da metade (57%) do universo total de programas que tiveram pesquisas na área.

A região sul aparece em seguida, com sete programas (26%). Observa-se que as pesquisas do campo estão concentradas no centro-sul do Brasil, ficando centro-oeste (7%) e nordeste (7%) com uma pequena parcela de instituições. Já a região norte não apresentou nenhum trabalho desenvolvido no âmbito da pós-graduação com foco na educação midiática.

O quadro apresentado evidencia a região norte em um panorama geral de pesquisas no Brasil, na qual está defasada na quantidade de doutores. De acordo com Sylvio Ferreira, reitor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em entrevista para a Folha de S. Paulo (Batista, 2017), existe uma dificuldade em manter profissionais qualificados na região, tendo em vista que muitos buscam aprovação em concurso, mas logo em seguida vão embora. Além disso, é importante ressaltar a dificuldade no processo de formação de estudantes locais, que se deve aos diversos problemas sociais e econômicos que permeiam a Amazônia.

Quadro 1 - Distribuição geográfica dos PPGs com pesquisa de educação midiática

Região	UF	PPGs
Sudeste (15)	SP	PPGCOM/ESPM; PPGCOM/FCL; PPGCOM/UNESP; PGCC/UNISO; PPGCOM/USCS; PPGCOS/PUC-SP; PPÓSCOM/UMESP; PPGCOM/USCS; PGCOM/UNESP; PPGDCC/UNICAMP; PPGCOM/USP
	RJ	PPGMC/UFF; PPGCI/UFRJ; PPGECC/UERJ
	MG	PPGCOM/UFOP; PPGCOM/UFMG; PPGCOM/UFTM
Sul (7)	RS	PPGCC/UNISINOS; PPGCOM/PUC-RS; PPGCOM/UFMS; PPGCOM/UFRGS; PPGENSINO/UNIVATES
	PR	PPGCOM/UTP; PPGCOM/UFPR
Nordeste (2)	SE	PPGCOM/UFS
	RN	PPGCOM/UFRN
Centro-oeste (2)	MS	PPGCOM/PUC-MS; PPGCOM/UFMS
	DF	PPGCOM/UNB
Norte (0)		

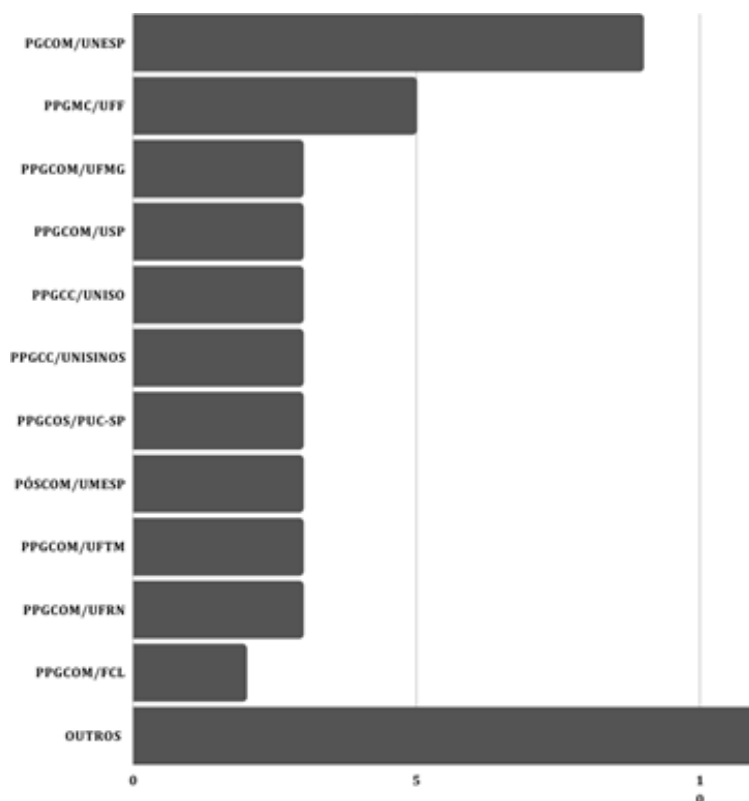
Fonte: elaborado pelas autoras com base no banco de dados da Capes e BDTD

A seguir, analisamos o gráfico 1, que consta das pesquisas sobre educação midiática por PPG. Diante do conjunto de programas, o que mais se destaca é o PPGCOM da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com nove trabalhos. Vale ressaltar que o curso da instituição é dividido em três linhas concentradas em Comunicação midiática, o que corrobora para o volume de pesquisas na área da educação. Seguido pelo Programa de Pós-graduação em Mídia e

Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense (UFF), que realizou cinco pesquisas, o programa abrange diversas temáticas, dentre elas a relação entre comunicação e educação.

As outras instituições contam um número menor de trabalhos desenvolvidos no recorte desta pesquisa, são elas: PPGCOM/UFMG (3); PPGCOM/USP (3); PPGCC/UNISO (3); PPGCC/UNISINOS (3); PPGCOS/PUC-SP (3); PÓSCOM/UMESP (3); PPGCOM/UFMT (3); PPGCOM/UFRN (3). Além do PPGCOM/FCL com dois trabalhos. No gráfico ainda constam 11 pesquisas classificadas em “outros”, que são oriundas de programas de só tem uma pesquisa na temática de educação midiática.

Gráfico 1 N° de pesquisas sobre educação midiática por PPG



Fonte: elaborado pelas autoras com base no banco da Capes e BDTD

No que diz respeito às temáticas dentro dos estudos, selecionamos os temas que são mais recorrentes em cada trabalho, a partir das palavras-chave que mais aparecem. Observa-se que mesmo a busca pertencendo ao eixo do universo que abrange a mídia, comunicação e educação, os trabalhos dialogam com diversas vertentes. A presença de pesquisas que abordam a educação (18) fica evidente, principalmente no que diz respeito ao espaço escolar, ou práticas de ensino que de uma forma ou de outra dialogam entre si, que é o espaço em que a maior parte dos pesquisadores da educação midiática vem concentrando.

Como exemplo desse primeiro grupo, podemos citar a dissertação de Felipe Aloisio da Silva Santos, do PPGMC/UFF, defendida em 2020 cujo título é “Mídia e Educação: os desafios cotidianos entre a prática de ensino e o discurso político de inclusão digital”. Dentre as palavras-chave não se encontra a educação midiática, mas os conceitos principais que norteiam o trabalho são: Alfabetização Midiática, EduComunicação, Competência Crítica em Informação (CCI) e Política Pública de Inclusão Digital, que busca justamente discutir a inclusão digital dentro do ambiente escolar.

Outra parte dos resultados encontrados se concentra na Comunicação, com 16 trabalhos utilizando o conceito como palavra-chave, no entanto, observa-se que independente de ser utilizado como conceito central, é um tema que permeia todos os trabalhos, sendo discutidos na abordagem teórica.

Em seguida, surge como destaque a Educação midiática, foco desta investigação, com nove pesquisas. A alfabetização midiática e educomunicação também aparecem em sete estudos cada. Ainda que se usadas como busca nas bibliotecas digitais, levarão a um número maior de resultados, ofertando outro universo de abordagem, também são encontradas nesta busca específica.

A título de exemplo, temos a tese da Mariana Ferreira Lopes, defendida em 2021, na UNESP, carregando o título: A dimensão sensível da educomunicação: a contribuição da experiência estética ao campo de interface entre comunicação e educação no Brasil. O objetivo é estudar a inter-relação entre comunicação e educação.

Em seguida, aparece o termo Desinformação, que foi encontrado em 6 estudos. Vale ressaltar que vem sendo recorrente nos debates o uso da educação midiática no combate à desinformação e conseqüentemente nas pesquisas acadêmicas. O conceito não é novo, mas os cenários que se apresentam a partir das tecnologias digitais são um forte agravante, tendo em vista que na internet qualquer assunto circula numa velocidade impensável.

O combate às notícias falsas, as fake news, tema transversal quando falamos sobre mídias e educação, também tem sido uma preocupação demonstrada por autoridades competentes no Brasil [...]. A temática também está englobada em uma das mais recentes iniciativas de políticas públicas realizada pelo MEC, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como uma das habilidades previstas a capacidade de lidar de maneira crítica com os conteúdos disponíveis em jornais, revistas e redes sociais (Sousa, 2019, p 62).

Por fim, o letramento midiático também aparece entre as palavras mais recorrentes (4). As outras palavras-chave analisadas ficam abaixo dessa quantidade, ou aparecem apenas uma vez nos resultados.

Gráfico 2 - Temas mais recorrentes nas palavras-chave



Fonte: elaborado pelas autoras com base no banco da Capes e BDTD

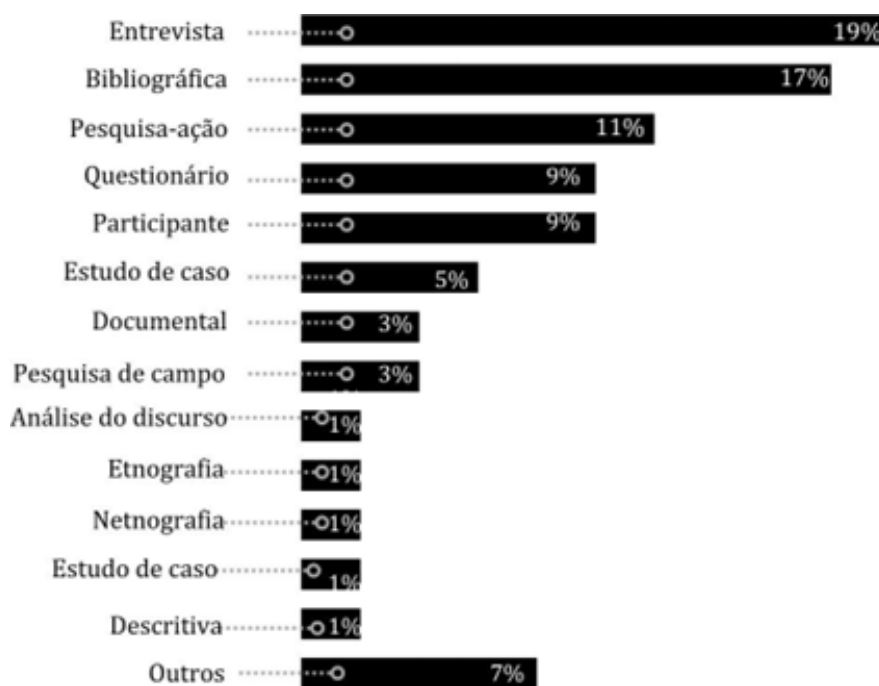
Observamos também as metodologias de pesquisa utilizadas nos estudos de educação midiática. Ao todo, foram identificadas 20 técnicas diferentes nos 57 estudos analisados, sendo a entrevista (19%) e revisão bibliográfica (17%) as duas principais.

Em seguida aparece a pesquisa-ação (11%), questionário (9%), pesquisa participante (9%) e estudo de caso (5%), como as mais recorrentes, conforme demonstrado no gráfico 3.

Outras técnicas como análise do discurso, etnografia, netnografia, e pesquisa descritiva tiveram pouca participação nos resultados, com apenas 1% de cada método presente nos trabalhos. Existe ainda uma quantidade de metodologias classificadas como “outras” (7%), por se tratar de caminhos metodológicos pouco usuais na área da comunicação e do jornalismo, além de não aparecer com frequência nos estudos que foram analisados.

A partir das técnicas de pesquisa descritas abaixo, podemos ver que grande parte da forma como a educação midiática vem sendo investigada tem foco qualitativo, através de entrevistas, buscando a interação social para compreender os fenômenos que permeiam a área. Além da pesquisa bibliográfica, merece destaque a pesquisa-ação, que tem a proposta de resolver algum tipo de problema, fato que se encaixa muito bem em projetos realizados em escolas, a exemplo de ações presentes nas pesquisas realizadas nos últimos dez anos.

Gráfico 3 - Técnicas de pesquisa utilizadas nas teses e dissertações



Fonte: elaborado pelas autoras com base no banco da Capes e BDTD

Considerações finais

O levantamento realizado neste estudo buscou fornecer um resumo do cenário sobre as pesquisas em educação midiática no Brasil, com base nas teses e dissertações produzidas entre os anos 2013 e 2023. Podemos considerar que ainda falta um avanço nas pesquisas, tendo em vista que nos últimos dez anos tiveram apenas 57 trabalhos com foco na comunicação desenvolvidos na área, a maioria dissertações. O número de teses distribuídas ao longo dos anos mostra grandes lacunas, alguns anos sem nenhuma pesquisa sobre o tema.

Podemos considerar também a concentração da pesquisa em programas de pós-graduação concentrados no centro-sul do país, sendo as regiões sul e sudeste as detentoras de um maior número de produção acadêmica. Esse cenário destaca a necessidade de se pensar estratégias e políticas públicas voltadas para as regiões menos favorecidas, tendo em vista que a educação midiática está sendo implementada nos currículos escolares por todas as escolas do território nacional.

Mídia, comunicação e educação são os temas de partida dos trabalhos analisados. Quando focam na educação, estão mais detidos no espaço escolar ou nas práticas de ensino, já quando se referem à comunicação, percebe-se que a discussão se concentra mais na abordagem teórica. Sobre as metodologias de pesquisa utilizadas, as principais encontradas foram a entrevista e a revisão bibliográfica.

Por fim, observamos, ainda, que não existe um consenso entre os autores sobre qual termo utilizar na interface mídia e educação e assim diferenciá-los em diferentes categorias, o que mostra a necessidade de pesquisas que levem em consideração essa demanda.

Referências

Assunção Reis, T. (2022). **Um estudo sobre o jornalismo local e regional no**

Brasil: um levantamento de teses e dissertações (2010-2020). Pesquisa em Jornalismo Brasileiro, 18 (3), 574-597. <https://doi.org/10.25200/BJR.v18n3.2022.1541>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ver. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago 2023

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L.. **Mídia-educação**: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set. 2009.

BATISTA, Everton. Região Norte tem 11% do número de pesquisadores doutores do Sudeste., in: **Folha de S. Paulo** [S. l.], p. 01, 27 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/11/1938684-regiao-norte-tem-11-do-numero-de-pesquisadores-doutores-do-sudeste.shtml>. Acesso em: 14 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. In: Agência de notícias **IBGE**. [S. l.], 16 set. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 11 set. 2023.

MARQUETTO, Cristiane. **Alfabetização midiática e jornalismo: práticas jornalísticas na escola para o desenvolvimento do pensamento crítico no combate à desinformação**. 2021. Dissertação (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Unisinos, [S. l.], 2021.

Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9711>. Acesso em: 11 set. 2023.

MARTINO, Luis Mauro; MENEZES, José Eugenio. Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Faculdade Cásper Líbero**, [S. l.], 1 set. 2022. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/index>. Acesso em: 11 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Leitores do Século XXI**, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>, 20 maio 2021. Acesso em 9/agosto/2023

PERUZZO, Cicília. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. In: PCLA, v. 4, n. 1, out/nov/dez. 2002.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em

<<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 10/agosto/2023.

RIBEIRO, F. P. Paulo Freire na Comunicação e os Meios de “Comunicados” Rizoma, v. 1, n. 2, p. 78-91, 30 dez. 2013.

QUIÉNES Somos. In: **Quiénes Somos**. Argentina: Las Otras Voces, 10 mar. 2004. Disponível em: <https://lasotrasvoces.org.ar/quienes-somos/>. Acesso em: 14 set. 2023.

SOARES, I. de O. **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 10 set. 2023.

SOARES, I. de O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SOUSA, Lumária. **Favelação**: experiências de letramento midiático através da pesquisa- ação. 2019. Dissertação (Mestrado em comunicação) - Universidade Federal Fluminense, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15300>. Acesso em: 11 set. 2023.

COMUNICAMAZÔNIA: O JORNAL MURAL COMO FERRAMENTA DE EDUCOMUNICAÇÃO EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA¹

COMUNICAMAZÔNIA: THE WALL NEWSPAPER AS A COMMUNICATION TOOL EDUCOMMUNICATION IN RIVERSIDE COMMUNITIES IN THE AMAZON

LILIAN SABACK²

GIOVANA SARGENTELLI³

RESUMO

Este artigo faz o registro da experiência de educomunicação com populações ribeirinhas da Amazônia, a partir do ensino da produção de jornais murais nas escolas locais. O trabalho é fruto de uma pesquisa-ação realizada a partir da participação de uma das autoras no Projeto Doutores das Águas, em abril de 2024. O trabalho se apoia no conceito de educomunicação com a criação de uma apostila sobre gêneros jornalísticos, para crianças e adolescentes ribeirinhos, capaz de provocar o posicionamento crítico de comunidades invisíveis ao Estado.

Palavras-chave: Educomunicação; Amazônia; Ribeirinhos; Jornal Mural; Gêneros Jornalísticos

Introdução

O objetivo deste artigo é contribuir para o debate sobre o uso do jornal mural como ferramenta de educomunicação nas populações ribeirinhas da Amazônia. O trabalho é resultado da experiência realizada por uma das autoras, no ano em que concluiu o curso de jornalismo, como coordenadora da área de educação socioambiental do Projeto Doutores das Águas, entre os dias 17 e 29 de abril de 2024. O intuito da iniciativa foi provocar o pensamento e olhar crítico dos jovens que convivem com o isolamento geográfico, a partir do ensino da produção de jornais murais nas escolas locais. O presente estudo apresenta o processo de elaboração de uma apostila com oficinas de gêneros jornalísticos para crianças e adolescentes. O processo é amparado na metodologia da pesquisa-ação, como ensina Cicilia Peruzzo: “o pesquisador não só compartilha do ambiente investigado, mas também possibilita que o investigado participe do processo de realização da pesquisa e que os resultados revertam em benefício para o próprio grupo investigado” (2005, p. 126).

1 Artigo derivado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Jornalismo, orientado pela professora Lilian Saback e entregue em julho de 2024.

2 Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ em cotutela com ISCTE-IUL, Professora e Coordenadora de Extensão do Departamento de Comunicação da PUC-Rio. E-mail: lilian.saback@gmail.com.

3 Jornalista, graduada pela PUC-Rio. Voluntária e Coordenadora de campo da Educação Socioambiental do Projeto Social Doutores das Águas (2024). E-mail: giosargentelli@gmail.com.

O Projeto Doutores das Águas é uma organização social, sem fins lucrativos, que leva atendimento médico, odontológico e educacional para comunidades ribeirinhas na Amazônia. Uma vez ao ano, o projeto organiza uma expedição em um barco ambulatório com duração de um mês. A viagem tem duas etapas, a primeira atende nove comunidades, em sua maioria no estado de Roraima, e a segunda em sete no estado do Amazonas.

Nas atividades da equipe de educação, o dia começa com palestras para os adultos sobre cuidados com a saúde, higiene bucal, descarte/decomposição do lixo, nutrição e preservação ambiental. Os voluntários aplicam dinâmicas lúdicas como teatro, trabalhos manuais e brincadeiras com as crianças e adolescentes ao longo do dia para reforçar estes assuntos. Na expedição de abril, pela primeira vez, foram aplicadas atividades que exploram o universo da comunicação, uma vez que os meios pelos quais chegam as informações para essa população são comprometidos.

No texto "O papel do(a) educador(a) na comunicação comunitária", Danielle Próspero e Paola Prandini afirmam que, de maneira geral, qualquer ação educacional precisa compreender ao menos um de três princípios básicos, sendo eles: 1- educação para e pela comunicação, estimulando o olhar infanto-juvenil crítico sobre os veículos comunicativos e as informações que chegam ao universo deles, por um lado; e o uso de suas linguagens e ferramentas por meio de práticas e atividades autorais, por outro lado, com estímulo ao senso criativo e autônomo frente aos meios; 2 - incentivo ao protagonismo de crianças e adolescentes, para o desenvolvimento de ações independentes e autônomas, promovendo a capacidade de contornar os problemas por soluções próprias; 3 - quebrar princípios da estrutura rígida e verticalizada do sistema educacional tradicional, por meio da gestão e circulação democrática da informação e do conhecimento, que tem o objetivo de estabelecer relações de poder horizontais em instituições provedoras de conhecimento e ensino.

O projeto estimula a produção e o protagonismo dos próprios veículos de comunicação comunitários. A apostila foi elaborada com o intuito de desenvolver um documento com atividades para serem aplicadas, pelas professoras das escolas locais ao longo do ano, estimulando a autonomia destas intuições, dos educadores e dos alunos. Todo o trabalho foi baseado e elaborado a partir da compreensão da educação 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 de rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação à distância e outros (Soares, 2002).

O formato do projeto é uma apostila com oficinas sobre gêneros jornalísticos (Melo e Assis, 2016), para a construção de um jornal mural nas instituições de ensino. A apostila apresenta duas oficinas a cada mês, uma para a aplicação e o ensino do gênero textual em questão e a outra para a montagem do jornal mural com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. As oficinas vão do mês de maio a dezembro, com uma aula inaugural em abril aplicada pela equipe de educação socioambiental do projeto Doutores das Águas. Os gêneros jornalísticos abordados são: entrevista, tirinhas/charges, reportagem, nota, crônica e um diário de férias. A cada oficina há também uma alternativa para as crianças não alfabetizadas, com a inclusão de desenho como uma forma de expressão e comunicação. Para a realização das oficinas, ocorreu uma reunião

com professores de cada comunidade para apresentar o projeto, ver a viabilidade, moldar da melhor maneira que cabia ao local e poder trocar conhecimento.

Neste texto, apresentamos a seguir um resumo do conteúdo da apostila. Na sequência, as primeiras impressões de como o trabalho foi recebido por professores e alunos e, nas considerações finais, discute-se como o jornal Mural comunitário se torna uma ferramenta de transformação social.

Apostila Comunicamazônia

O Jornal Mural aparece como uma forma simples de criar um veículo de comunicação próprio da comunidade, de trazer as informações do dia a dia aos moradores e criar uma forma de documentação da história da região. É um espaço para compartilhar informações, utilizado em escolas, empresas e comunidades. Pode ser feito como um cartaz no qual seja possível colar textos, fotos, desenhos e comunicados, e fique com boa visibilidade.

O espaço vai conter diferentes trabalhos das crianças e adolescentes mostrando fatos que acontecem no dia a dia comunitário. O diferencial está na facilidade da execução e na visibilidade das informações, que ficam expostas em locais de circulação para que a maioria dos moradores possa ter acesso ao conteúdo. Os materiais para a execução do projeto são de corte e colagem. Folha de caderno, ou folha A4 para os alunos executarem as atividades. Cartolina ou papel Kraft para colar e unir os trabalhos. Lápis grafite e de cor.

É importante que fique em um local estratégico da escola ou da comunidade com visibilidade. A função do Jornal Mural é informar, estimular a comunicação, a escrita, a leitura e gerar senso crítico entre os alunos e a comunidade. Ele é uma forma de promover o diálogo e o debate no colégio no espaço comunitário. Como foi dito anteriormente, a ideia do projeto é que ocorram duas oficinas por mês, de maio a dezembro de 2024.

Início das oficinas

A oficina inaugural foi realizada no final de abril pela equipe de Educação Socioambiental dos Doutores das Águas. Uma das oficinas do mês é voltada para a execução do conteúdo e a outra para montagem e atualização do Jornal Mural. As aulas exploram as formas de comunicar e os gêneros jornalísticos. Os gêneros jornalísticos são diferentes formas de texto, no qual são abordados acontecimentos do dia a dia, e que aparecem em seções dos jornais ou revistas. O cronograma das oficinas abordará gêneros informativos como notícia, reportagem, entrevista e nota, além de gêneros opinativos como crônicas e tirinhas. Cada modelo terá sua respectiva explicação em cada oficina.

Antes de começar é importante fazer as seguintes perguntas aos alunos: Como chega a informação na comunidade? O que é comunicar? Qual a importância de comunicar? Após o questionamento, há uma atividade lúdica, a brincadeira do “telefone sem fio”. A turma deve sentar-se em roda e ir passando no ouvido de um em um a informação que o primeiro construiu sem que os outros integrantes escutem. O último a ouvir a frase deve falar em voz alta. O objetivo

é demonstrar aos alunos como é importante ter profissionais que registram os fatos para não ficar no boca-boca e como é importante sempre checar a fonte.

A segunda atividade é a brincadeira do campo minado. A turma é separada em grupos. Um integrante de cada grupo é vendado. Este deve atravessar um caminho, para alcançar a linha de chegada. Ele deve chegar ao final sem esbarrar nos obstáculos que estarão ao longo do caminho. A equipe precisa guiá-lo, dizendo por onde o integrante deve andar. Todos precisam passar pela brincadeira com a venda nos olhos. Ganha a equipe que tiver menos erros. O objetivo desta dinâmica é demonstrar a importância de se comunicar da melhor forma possível.

Após as atividades, o professor pode questionar os alunos: O que é notícia? Como se passa uma notícia? Qual a importância de noticiar? Quais são os elementos principais de uma notícia? É importante mostrar um exemplo de jornal, TV ou internet. Após as perguntas, pede-se aos alunos que eles façam um desenho sobre algo recente. A atividade pode ser feita em grupos e cada grupo produzirá um desenho. Pode ser algo que aconteceu dentro de casa, na família, com o vizinho, com a floresta/animais, na igreja, na comunidade, na escola. Algo que chamou a atenção deles por ser inusitado/novo no espaço da comunidade. Com os desenhos, um banner é montado em uma cartolina, há legendas explicando os fatos descritos por eles e é feito um protótipo do "Jornal Mural" para servir de exemplo.

A entrevista na prática

A oficina de maio abordará a entrevista. Para iniciar o ensino sobre os gêneros jornalísticos, é importante entender o conceito de pauta. Os professores podem questionar os alunos: O que é uma pauta? A pauta é o assunto que o jornalista vai trabalhar. Ela é a orientação que os repórteres recebem descrevendo que tipo de reportagem será feita, com quem deverão falar, onde e como. O que é uma entrevista? Entrevista é uma conversa entre duas ou mais pessoas, na qual perguntas são feitas pelo entrevistador de modo a obter uma ou mais informações necessárias por parte do(s) entrevistado(s). Não há forma certa de escrever uma entrevista, mas é sempre importante pensar no que pode ser interessante/inusitado sobre o entrevistado escolhido.

Na primeira atividade, a professora escolhe algum aluno para entrevistar com quatro perguntas, para exemplificar. Depois, os alunos devem se separar em duplas e fazer quatro perguntas sobre curiosidades que têm sobre o colega. Ao acabar, as crianças devem falar para a classe o que acharam mais importante de contar sobre o entrevistado. Dessa forma, são estimulados a fazer um filtro do que é mais relevante a ser comunicado. Esta atividade pode ser feita pelos que não são alfabetizados, realizando de uma a duas perguntas para apresentar em classe o que foi respondido.

Em uma segunda atividade, cada aluno deve fazer cinco perguntas para alguém da comunidade, que desperte o interesse de alguma forma em cada um. É necessário que haja uma conversa entre os alunos da turma para que os entrevistados não se repitam. Eles devem definir o entrevistado em sala, para que a professora auxilie na elaboração das perguntas. Além das perguntas, eles devem incluir nome completo, idade e função do entrevistado.

O ideal é que os alunos façam perguntas que eles queiram, o que eles querem saber sobre aquela pessoa. Caso estejam com dificuldade do que perguntar, há algumas dicas: Onde você gosta de passear? Qual sua cor predileta? O que você mais gosta de fazer para descansar e se

distrair? Quem é o seu melhor amigo? O que te deixa feliz ou triste? Qual é o seu maior sonho? Com as respostas, as crianças não alfabetizadas podem fazer ilustrações, como o autorretrato. Pode ser um desenho de algo falado na entrevista, que chamou a atenção da criança quando ela ouviu as respostas da entrevista. O desenho é livre, mas deve comunicar algo sobre a entrevista. A segunda oficina de maio, assim como nos outros meses, é voltada para a atualização do jornal mural. Nesta oficina, o ideal é que os alunos exponham os seus trabalhos e montem o Jornal Mural com o resultado das entrevistas.

Para realizar o mural é necessário: Separar uma cartolina, recortar o trabalho dos alunos e colar no mural. Quando estiver pronto, é importante escrever em cima o nome do jornal. Além disso, os alunos podem fazer enfeites para o mural, como molduras ou corte e colagem. O Jornal Mural também pode servir como um espaço de agenda do mês seguinte, com aniversários do próximo mês, horário dos cultos, datas comemorativas. O conteúdo vai de acordo com o que é relevante para a escola e para a comunidade no próximo mês.

Como contar histórias curtas

A oficina de junho tem o objetivo de trabalhar o gênero nota. A primeira atividade é criar uma história. Um dos participantes inicia uma história com uma simples frase como "João acordou cedo" e, em determinado momento, ele interrompe e pede para o outro continuar. Todos deverão participar. A proposta é criar uma história com início, meio e fim. Esta atividade estimula a criatividade e pode ser muito divertida. A professora vai escrevendo na lousa as respostas que vão surgindo e monta a história construída por eles.

A segunda atividade é uma brincadeira sobre a pirâmide invertida. A técnica da pirâmide invertida é um dos elementos mais importantes do texto jornalístico, e a ideia aqui é poder estimular a ideia com os nossos repórteres mirins. A partir desta história, os alunos têm que tentar reescrevê-la a partir do momento que eles acham mais importante da história, sem esquecer dos pontos que foram destacados na lousa. O ideal é que seja uma história bem curta e que não tenha muitos detalhes, para que não fique difícil de executar a tarefa. A ideia é tentar trabalhar de que forma a notícia é dada nos jornais, começando sempre do "ponto principal" do ocorrido e respondendo sempre as perguntas "O quê?", "Quem?", "Quando?", "Como?", "Onde?", "Por quê?" nas primeiras linhas do texto.

As crianças não alfabetizadas podem fazer um desenho que retrate a parte mais importante para eles da história e explicar o porquê. É interessante se os alunos alfabetizados também quiserem fazer um desenho, mas devem fazer o texto e usar o desenho como ilustração. Antes da última atividade, o professor deve questionar a turma: O que é uma nota? Qual a importância da nota? A nota consiste numa informação de rápido consumo, ou seja, um texto curto que fornece as informações básicas sobre algum acontecimento.

Os alunos devem escrever em seis linhas, aplicando a técnica da pirâmide invertida usada na segunda atividade da outra história, algo que aconteceu na comunidade que seja novo e que eles achem que seja uma notícia. O importante nesse texto é que eles expressem o que aconteceu, onde, quando, quem, como e por quê? e dar atualizações de como a situação está no momento. Podem também trabalhar com o desenho, retratar algo que tenha ocorrido na comunidade que tenha chamado a atenção deles.

A segunda oficina de julho é voltada para a execução do Jornal Mural, deixá-lo atualizado e fazer uma agenda das férias. Os professores podem aplicar a oficina para as férias. Os alunos devem contar fatos, curiosidades, novidades que tenham acontecido com eles ou que eles tenham escutado ou percebido ao longo das férias. O texto não precisa seguir nenhuma regra ou técnica, a ideia é estimular a escrita no tempo livre e o hábito de reparar em histórias e fatos no dia a dia.

Registrar o dia a dia com reflexão e/ou humor

A oficina de agosto trabalha a crônica. Na primeira atividade, o(a) professor(a) começa com uma bola, ou outro objeto, e conta um pouco sobre as suas férias e destaca o que mais gostou de fazer ou o que achou de mais diferente/interessante. Depois, passa a bola para algum aluno, que deve fazer o mesmo e, assim, sucessivamente até que chegue ao último aluno. Pode ter sido um jogo de futebol, uma brincadeira nova que aprenderam, uma visita de parentes.

Para a segunda atividade, o (a) professor(a) deve perguntar à turma: O que é uma crônica e qual o objetivo de escrevê-la? A crônica é um gênero textual que registra e relata pequenos acontecimentos da vida cotidiana, em conjunto a uma interpretação pessoal do autor, que pode ser reflexiva e/ou crítica. A crônica narra de forma artística e pessoal fatos do cotidiano. Geralmente é um texto curto e leve.

A ideia desta oficina é que eles elaborem um texto que se assemelhe ao conceito da crônica. Assim, os alunos devem escolher algo das férias que achem mais interessante para contar para a turma e escrevam uma redação sobre o assunto com mais detalhes. A ideia é que eles falem sobre o cotidiano deles. É importante que os alunos exponham suas opiniões e reflexões sobre o que relatam no texto, este é um elemento essencial da crônica. O objetivo destas atividades é estimular os gostos pessoais, o pensamento crítico próprio e do leitor e construir opiniões pessoais. A segunda oficina será para atualização do Jornal Mural.

A oficina de setembro ensina sobre tirinhas e charges. A tirinha é uma pequena sequência de ilustrações em forma de quadrinho. Apresenta de dois a cinco quadrinhos, com uma linguagem simples, trazendo humor e crítica sobre algum assunto. Os quadrinhos também podem contar histórias mais extensas, como é o caso das revistinhas da Turma da Mônica e da Mafalda. É importante mostrar as diferentes formas de tirinhas que podem ir desde um tom somente lúdico (turma da Mônica) a um olhar mais opinativo e crítico (Mafalda e outras Charges). Assim, eles podem ter uma inspiração.

Para oficina em sala, o (a) professor(a) contará uma história curta em que cada um dos alunos deve montar uma tirinha com três quadrinhos relatando algum trecho da história. A tirinha é uma boa alternativa, pois trabalha o desenho e não precisa de falas necessariamente, ou seja, se as crianças que não forem alfabetizadas podem participar das atividades também. Uma dica para a execução do trabalho é começar pelos balões das falas e depois os desenhos. Quem não for alfabetizado, pode também fazer sem os balões. Para a próxima oficina, os alunos devem levar algum fato novo que ocorreu com eles ou que presenciaram.

Na segunda oficina de setembro, os alunos devem contar algo novo que aconteceu com eles ou com a comunidade, que tenha chamado a atenção deles, nas tirinhas. Eles devem narrar um acontecimento em no mínimo cinco quadrinhos de tirinha. As tirinhas têm um teor mais descontraído e podem conter humor, portanto, se quiserem revelar algo que acharam engraçado

também é bem-vindo. Ao finalizarem o trabalho, os alunos já podem montar o Jornal Mural. A sugestão é que eles pintem as tirinhas de lápis de cor, se possível, para ficar colorido o Jornal Mural e captar a atenção dos leitores.

As editorias dos jornais e suas reportagens

A oficina de outubro explora as editorias dos jornais. Todo o jornal ou revista apresenta seções que variam de acordo com o assunto, que são chamadas de editorias. Todos os textos que envolvem arte, por exemplo, vão estar dentro da editoria de Arte ou Cultura (música, desenho, teatro, poesia, dança...) assim como esporte, política, economia, meio ambiente. O jornalista pode se especializar durante a profissão em um assunto que geralmente lhe interesse mais.

Após a explicação sobre editorias, a turma deve ser separada em grupos. Cada grupo vai ter que escolher duas áreas e pensar em algum assunto novo de cada uma para contar à classe. A ideia aqui é que eles pensem em áreas de interesse deles. As seções podem ser: Cultura (livros, música, dança, pinturas/desenhos, poemas), esporte (futebol, vôlei, campeonatos, times, jogos), Meio Ambiente (floresta, árvores, animais, desmatamento), política (líder comunitário, eleições, novas medidas para a comunidade), economia (plantação, pesca, caça, mercadinho, renda da família), moda (roupa, brinco, pulseiras), saúde (agente da saúde, doenças, médicos), religião. Para a segunda atividade, a turma deve ser separada em grupos por área de interesse. Cada grupo vai cuidar de uma seção, ou seja, um grupo para a cultura, um para a política, outro para o esporte etc.

Cada aluno deve escolher um assunto sobre qual que queira escrever, no modelo em que preferir. Se quiser fazer uma redação livre, com a opinião dele sobre o tema, é uma possibilidade. Pode fazer uma tirinha, uma entrevista, uma nota. Não existe a necessidade de buscar por algo novo. A ideia é que os alunos exercitem os próprios gostos e saibam que os assuntos que interessam a eles também podem ser transformados em conteúdo.

A segunda oficina do mês de outubro é para a atualização do Jornal Mural com os trabalhos elaborados na oficina. Uma ideia para este Jornal Mural é separar os textos/desenhos criados por cada aluno nas seções que escolheram com um título grande para cada editoria. Por exemplo, unir os textos de esporte e escrever o título "esporte", e assim continuar com os outros temas. A oficina de novembro vai trabalhar o gênero de reportagem. A primeira atividade é uma brincadeira de desenho às cegas. A turma deve ser separada em grupos e um aluno fica com a função de desenhar. Os outros componentes da equipe devem retirar uma carta, com desenhos simples, e dizer de que forma o aluno deve desenhar, sem que seja falado o desenho em si. Quem está desenhando não pode ver a figura, tem que desenhar de acordo com o que os colegas relatam.

Por exemplo, o desenho é um quadrado. Os alunos que fornecem as instruções podem falar: desenha primeiro uma linha na horizontal, outra linha na horizontal mais em cima e depois fecha o desenho nos lados com duas linhas na vertical. Cada um terá um minuto e trinta segundos para desenhar. Ganha a equipe que acertar mais desenhos dentro do tempo. O objetivo é estimular a comunicação do trabalho em equipe e a união da turma para as atividades seguintes.

Antes da segunda atividade, o (a) professor(a) deve questionar os alunos sobre o que é uma reportagem? Qual o objetivo da reportagem? A reportagem é a atividade jornalística que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento

para transformá-las em noticiário. A reportagem é um texto mais extenso, com entrevistas com pessoas que tenham vivenciado ou sejam estudiosas sobre determinado assunto. Além disso, é necessário fazer uma pesquisa maior e obter mais detalhes. O objetivo é dar uma perspectiva mais completa e aprofundada sobre um tema específico. A reportagem não precisa necessariamente abordar um fato novo, pode tratar de algo que já tenha ocorrido há mais tempo ou qualquer questão que desperte o interesse de quem vai escrevê-la.

Os alunos devem buscar no mínimo dois entrevistados e descobrir detalhes. Eles devem se separar em funções, ou seja, um faz uma entrevista, o outro busca mais informações pela comunidade. Caso apareça dúvida sobre quais assuntos da comunidade interessam, algumas pautas podem ser trabalhadas nas atividades das oficinas: O torneio de futebol que ocorre nas comunidades ribeirinhas, falta ou aumento de algum animal ou vegetação da região, novidades na igreja, um novo líder comunitário, chegada de atendimentos como o Doutores das Águas ou projetos de cesta básica, formas de plantio ou pesca. Qualquer assunto é válido.

O objetivo é despertar nas crianças e nos adolescentes o olhar de notícia e a importância da comunicação das informações. Como a reportagem é um gênero que demanda mais, a segunda oficina de novembro não será para montar o Jornal Mural, mas sim para finalizar o trabalho. Os alunos devem se reunir para conversar e montar a reportagem a partir do que cada um trouxe (entrevistas, informações, atualizações). Eles podem pedir ajuda ao professor se dificuldades aparecerem. Fica como opção da escola, caso queira montar um Jornal Mural com algum outro trabalho dos alunos ou fazer somente uma agenda para o mês de dezembro. A oficina de dezembro será para a execução do Jornal Mural de fim de ano. O (a) professor(a) pode perguntar para eles como foi, se gostaram de trabalhar com o Jornal Mural. Se não, de que maneira seria mais interessante ou mais divertido? Esta conversa é importante para que eles gostem do que estão fazendo e lidem com o trabalho da escola de forma descontraída.

A segunda atividade é direcionada para a montagem do Jornal Mural com os trabalhos de reportagens. Os alunos também devem escrever um pequeno texto, aqueles que não sabem escrever podem criar um desenho, sobre a oficina que mais gostou. Além disso, os alunos podem deixar este Jornal Mural mais "recheado", introduzindo curiosidades da comunidade, como por exemplo um "Você sabia?". Também são bem-vindos textos com um viés mais artístico. Por exemplo, se algum aluno quiser escrever uma canção ou um poema, também pode ser divulgado no Jornal Mural em uma seção de "Artes", ou se alguém desejar escrever um texto com a opinião sobre o último jogo de futebol que assistiu também é interessante.

Primeiras impressões

Entre as nove comunidades atendidas na primeira etapa dos Doutores das Águas, a primeira vila foi Remanso. A equipe da educação também tem a função de conversar com os professores de cada comunidade e averiguar o estado de cada instituição de ensino. A partir da conversa com duas professoras da região, havia esperança de que o projeto daria frutos. Ambas se mostraram muito interessadas quanto à apostila e à execução do jornal mural. Elas afirmaram que já haviam realizado um jornal mural na escola, mas o projeto acabou esquecido. No entanto, elas afirmaram que receber um material poderia ajudá-las a ter novas ideias. Segundo as professoras,

guiá-las era essencial e, com certeza, iriam levar o projeto adiante. As professoras afirmaram que buscam impulsionar os mais velhos a fazerem faculdade e que, no momento, elas estavam aplicando um projeto de leitura e escrita e que poderiam pensar em introduzi-lo no jornal mural.

Na aula inaugural, o interessante que se repetiu em todas as vilas, sem exceção, foi ao perguntar às crianças se elas sabiam o que era uma notícia, elas respondiam afirmativamente, e que existia uma notícia boa e uma notícia ruim. Ao questionar o que era uma notícia boa, quase todas elas pensavam em dinheiro, em "ganhar na loteria". A notícia ruim, geralmente, era quando uma pessoa próxima morria. A morte para eles foi apresentada como algo mais natural e perto do que seria para muitas crianças.

O que foi possível retirar de cada uma era que a notícia geralmente está relacionada a algo novo que aconteceu, que pode ter sido ruim ou não. Foi solicitado que cada um desenhasse em um painel coletivo a primeira coisa que viesse à cabeça. A maior dificuldade de trabalhar nessas comunidades com as crianças e, principalmente, adolescentes é justamente a comunicação. Eles restringem seus desejos e suas vontades. A maioria apresenta muitas vezes dificuldades para expressar, com palavras, até mesmo o que querem brincar, o que eles mais gostam de fazer no dia a dia.

Caicubi

A segunda comunidade assistida se chama Caicubi. Caicubi é uma comunidade grande comparada às outras, por isso é a única que é atendida por dois dias nesta parte da expedição. Ao falar com a diretora do colégio, ela se mostrou empolgada com o projeto e alimentou a sensação de que fluiria bem. No entanto, relatou as dificuldades que eles enfrentam. A escola recebeu alguns computadores para montar uma sala de informática, mas nunca foram instalados, e as máquinas estão há mais de um ano às moscas. O governo não envia merenda para a escola e eles estão têm que se virar para alimentar os alunos. Em escolas públicas, as famílias dependem das merendas fornecidas às crianças. Com fome, ninguém estuda.

Ela falou como é imprescindível que os pais incentivem os filhos a estudarem e os ajudem nas tarefas enviadas para casa. Porém, muitos são analfabetos, e ela não conseguiu implementar o programa de alfabetização para adultos. A diretora montou uma biblioteca para os alunos, que reúne uma boa quantidade de livros, mas encontra muita dificuldade em receber doações de materiais didáticos e paradidáticos que abordam um conteúdo com a realidade do Norte. A maioria retrata simbologias das regiões Sul ou Sudeste, o que dificulta o ensino e a identificação dos alunos com os tópicos.

De acordo com a professora, as crianças precisam aprender a valorizar o local onde vivem e entender que eles estão rodeados de muita riqueza. Compreender que viver na Amazônia tem muito valor. As crianças ribeirinhas possuem saberes que muitas crianças não têm. Na dinâmica do desenho da oficina inaugural, elas fizeram desenhos lindos e com expressão pessoal e cultural. Uma menina desenhou o novo posto de saúde que tinha sido construído lá, outra a safra de mandioca do último mês, ou seja, notícia.

Cachoeirinha e Canauiní

Depois fomos à Cachoeirinha. Em Cachoeirinha foi possível ter uma boa troca com um professor, que se mostrou interessado. De acordo com o educador, durante o período de dois anos de pandemia os alunos ficaram sem aula, mas quando retornaram à escola estavam duas séries acima. Ou seja, uma criança em período de alfabetização ficou dois anos sem aula e, quando voltou, já estava no terceiro ano do fundamental I. Assim como os adolescentes, que pularam do fundamental II para o ensino médio.

Nas andanças pela comunidade, os voluntários de educação explicaram para as crianças que tudo o que elas contavam sobre a vila era informação nova e como era importante eles documentarem esses conhecimentos. Um menino indagou: “então, tia, para você o Jambo (fruta local) é notícia?”. É impressionante como a conversa se torna bem mais fluida quando se acessa a linguagem do mundo das crianças e se mostra que eles sabem o que outras pessoas não conhecem, e eles se tornam os protagonistas dessas histórias.

Após Cachoeirinha, o barco atendeu Canauiní, onde não foi possível entregar as apostilas ou encontrar com os professores. A escola estava fechada, pois os banheiros estavam sendo reformados. São poucas crianças que vivem em Canauiní, e o trabalho não foi tão proveitoso quanto poderia ter sido.

Terra Preta e Sacaí

O atendimento seguinte foi em Terra Preta. Só foi possível encontrar uma educadora da escola que ministrava aula para crianças muito pequenas, mas a apostila e as informações com contato foram entregues a ela para que pudesse repassar aos outros professores. As crianças em Terra Preta só recebem duas horas de ensino por dia, porque o governo também não tem entregado a merenda. Os desenhos, entretanto, puderam ser realizados. As crianças mais velhas e os adolescentes produziram um painel, e os mais novos fizeram outro. Alguns desenharam a chegada do barco dos Doutores das Águas, outros o aniversário do pastor, outros a nova pintura da igreja etc. Muitos reproduziram no papel a comunidade deles. Em um dos painéis, criaram um painel conjunto no qual cada um desenhou uma parte da vila e contou a história da população. Isto é informação, e é informação veiculada por eles.

Depois de Terra Preta, o barco parou em Sacaí. Assim como Terra Preta, Sacaí não tem professor de ensino médio fixo. Nessas duas comunidades, chega um(a) professor(a) do ensino médio que ensina em 40 dias a matéria de matemática, do ano todo, e depois ele vai para uma próxima vila repassar a mesma metodologia de ensino. Depois, vem o de português, ensina em 40 dias o conteúdo todo, e assim é com as outras matérias. Os professores têm que ensinar tudo e ainda aplicar duas provas para a aprovação dos alunos. Por lá, eles não fazem o Enem e não existe nenhuma preparação para o teste ou qualquer projeção para construir uma carreira.

Em Sacaí, as crianças se separaram em pequenos grupos de três a quatro crianças. Elas quiseram, por elas mesmas, criar uma história a partir do desenho que fizeram. Uma história imaginada por duas meninas tratava como as pessoas jogavam lixo pela comunidade e por que esta atitude deveria ser combatida. Um grupo também elaborou a história de uma ararinha-azul que morava na vila e foi embora. Sozinho, um menino de 5 anos contou aos voluntários a história da Cuca.

Tanauaú, Itaquera e Xixuaú

A próxima comunidade foi Tanauaú. Tanto em Tanauaú quanto em Itaquera, próxima vila, não foi possível aplicar os desenhos tão bem porque as crianças eram muito pequenas. Tanauaú, porém, tinha acabado de ganhar uma escola nova, de madeira, muito bonita. Só havia uma sala de aula, com classe multisseriada, mas como as crianças não têm tanta diferença de idade, a única professora da vila conseguia lecionar. A conversa com ela foi proveitosa, e ela disse que adaptaria as atividades aos pequenos para conseguir montar o jornal mural.

Em Itaquera, as brincadeiras puderam ser realizadas na oficina, como a do “telefone sem fio”. Dessa forma, foi possível conversar um pouco sobre como é importante checar a fonte das informações. A última comunidade foi Xixuaú. Em Xixuaú não moram professores, eles vêm de fora. Assim, a apostila foi entregue a um pai que participou de todas as brincadeiras com o filho. Ele se comprometeu em entregá-la a algum professor. Além disso, informações foram entregues para contato, mas o educador não enviou nenhuma mensagem ou ligação.

Considerações finais

Todos os professores que se mostraram empolgados, trocaram ideias, receberam doações de materiais escolares para o projeto, mas não enviaram respostas, e quem respondeu afirmou que não conseguiu implementar o projeto ainda. No entanto, eles prometeram que iriam implantar a ideia após as férias de julho. Os jovens querem e podem comunicar. A oficina realizada em um dia com a equipe de educação dos Doutores da Águas mostrou bons resultados nos desenhos e na compreensão do conteúdo que foi ensinado.

Por mais que o verbalizar e o autoconhecimento não sejam ferramentas estimuladas nas comunidades, com o tempo percebe-se o que os alunos querem dizer por meio de expressões, gestos e ações. As crianças têm muito conhecimento. Elas sabem exatamente o tempo que cada fruto precisa para ficar maduro e a melhor forma de colher cada um; qual urucum está com mais tinta ou menos; como pilotar uma voadeira (canoa motorizada); a melhor forma de caçar ou pescar cada animal; como fazer a comida; qual fruto é melhor para curar dor de barriga e outras enfermidades.

Dar um passo para trás, observar, escutar e aprender, antes de falar é fundamental. A informação e a comunicação não se encontram só nas palavras, elas também podem estar em gestos, expressões, sons e espaços. Há desejo de se expressar, se comunicar, se informar, de brincar, de aprender, mas também de ensinar. A oficina em abril mostrou que as crianças e adolescentes precisam e querem contar as suas histórias, da maneira que cabe à realidade. O Jornal Mural comunitário se expressa como uma ferramenta de transformação social, mas também como uma forma de empoderamento e autoconhecimento. Entretanto, é importante que seja uma troca mútua e justa. Às vezes, só o que falta não é entrar no universo deles, mas sim deixar que eles o apresentem.

Referências

MELO, José Marques de e ASSIS, Francisco de. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. **Intercom - RBCC**. São Paulo, v.39, n.1, p.39-56, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/YYXs6KPXhp-8d7pRvJvnRjDR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 de jul. de 2024.

PERUZZO, Cicilia. Observação participante e pesquisa-ação. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Método e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. ISBN-10: 8522445338, ISBN-13: 978-8522445332 São Paulo: Atlas, 2005.

PRÓSPERO, Danielle e PRANDINI, Paola. O papel do(a) educador(a) na comunicação comunitária. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Comunicação, Educação e Consumo, do **4º Encontro de GTs - Comunicon**, realizado nos dias 08, 09 e 10 de outubro de 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/36657475/O_papel_do_a_educador_a_na_comunica%C3%A7%C3%A3o_comunit%C3%A1ria?sm=b. Acesso em 30 de jul. de 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação**. São Paulo: Comunicação & Educação, 2002.

A EDUCAÇÃO COM OS JOVENS DA CIDADE DE MENOR IDH DO PIAUÍ E O POTENCIAL DO MEL ORGÂNICO NA MEDIAÇÃO DA CIDADANIA

*EDUCATION WITH YOUNG PEOPLE FROM THE CITY
WITH THE LOWEST HDI IN PIAUÍ AND THE POTENTIAL
OF ORGANIC HONEY IN MEDIATING CITIZENSHIP*

ORLANDO MAURÍCIO DE CARVALHO BERTI¹

RESUMO

Apresenta-se um estudo de caso sobre a feitura e as consequências do projeto “Pelos ondas da saída do menor IDH do Piauí. Ecos juvenis comunicacionais comunitários e a apicultura em São Francisco de Assis do Piauí” no sentido de mediar cidadania e maior participação coletiva envolvendo os jovens da única escola pública, e gratuita, diurna do município. Busca-se mostrar como ocorreu a convergência (midiática, social, emancipatória e inclusiva) entre atores sociais das zonas rural e urbana desse município do Nordeste do Brasil no sentido de entendimento, ampliação e vivência de técnicas de mediações, envolvendo conteúdos sobre a cadeia produtiva do mel (notadamente o orgânico) atualmente uma das maiores potencialidades do lugar. Em termos práticos utilizou-se de conteúdos para falar da importância dessa cadeia produtiva mediando para o município, via a única rádio comunitária da cidade, a Serra FM (87,9 MHz), e também para fora do município, via perfil no Instagram (@omelhorneldomundo). Nota-se que a cadeia produtiva precisa ser construída em termos de midiatisações para agregar valor aos produtos melíferos, bem como as consequências já notadas nesses processos comunicacionais têm surtido efeitos nas organizações e também nas maneiras de ver e ser de uma parte desses jovens, garantindo emprego, renda, fixação em suas terras e em suas famílias e inspiração de conhecimentos e uma área historicamente isolada, rural e alijada de atenção de parte dos poderes públicos.

Palavras-chave: Comunicação; Mediação; Cidadania; Juventude; Mel Orgânico

Introdução

Qual o papel da Comunicação Social em mediar a cidadania? Como esse tipo de mediação pode ser feita e quais suas consequências, principalmente no sentido de trazer novas perspectivas aos mais humildes, notadamente residentes nas regiões com menor IDH – Índice de Desenvolvimento Humano? E como envolver os sujeitos urbanos e rurais daquele lugar?

1 Professor efetivo (Adjunto IV – DE) dos cursos de Bacharelado em Jornalismo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-doutor em Comunicação, Região e Cidadania pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Doutor e Mestre em Comunicação Social pela UMESP, com estágio doutoral na UMA – Universidad de Málaga, na Espanha. É líder do Grupo de Pesquisa em Comunicação Alternativa, Comunitária, Popular e Tecnologias Sociais da UESPI. Bolsista de Produtividade Tecnológica da UESPI e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). Diretor do Laboratório de Inteligência Artificial em Jornalismo da UESPI (LIAJ). E-mail: berti@uespi.br

Estas são as perspectivas iniciais da feitura e execução deste artigo que tem como ponto de reflexão o estudo de caso sobre as consequências diretas do projeto “Pelos ondas da saída do menor IDH do Piauí. Ecos juvenis comunicacionais comunitários e a apicultura em São Francisco de Assis do Piauí”, de responsabilidade da UESPI – Universidade Estadual do Piauí e financiado pelo edital de apoio a projetos de extensão da FAPEPI – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí.

Essa missão acadêmica, pensada por membros do Bacharelado em Jornalismo da UESPI – Universidade Estadual do Piauí (campus Poeta Torquato Neto, na capital do estado, Teresina), ocorreu diretamente em mais de um ano (entre o fim do primeiro semestre de 2023 e o início do segundo semestre de 2024) e utilizou mediações informacionais para tirar de situações de vulnerabilidade social e econômica, via cadeia produtiva do mel (apicultura), principalmente do mel orgânico, os jovens da única unidade escolar de ensino médio regular (diurna e pública) daquela cidade, que fica no Sertão do Piauí, a mais de 500 quilômetros de distância da capital.

Segundo o AtlasBR (2024), que trata sobre os dados do Índice de Desenvolvimento Humano, São Francisco de Assis do Piauí ocupa a pior colocação no estado, com IDH de 0,485, estando em uma das 50 mais baixas posições do país.

Jorge Luiz de Souza (2008, p. 1) destaca que o IDH tem a função de comparar indicadores nos itens: “riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em seu relatório anual”.

São Francisco de Assis do Piauí, segundo o IBGE (2024), tem população de 5.572 habitantes, sendo o 119º mais populoso no estado (entre 224 municípios), com densidade demográfica de 5,2 habitantes por quilômetro quadrado; o município tem 6,53% da população ocupada; de todos os seus habitantes, 61,6% têm renda mensal per capita de menos de meio salário mínimo a cada mês. Dessas, segundo Pedro Lima (2024), dezenas vivem sem energia elétrica.

O IBGE (2024) destaca também que São Francisco de Assis do Piauí ocupava uma das 25 últimas posições do Piauí em termos de taxa de escolarização e estava nos últimos 20% dos dados municipais nacionais. O lugar, ainda segundo o Censo do IBGE (2024), tinha em 2023 menos de 200 pessoas matriculadas no Ensino Médio (menos de 4% de sua população total), a maioria no ensino regular e diurno, na Unidade Escolar Cirila Maria de Jesus. A Unidade Escolar Professor Vicente Gualberto Ribeiro (a mais antiga do município) também oferece Ensino Médio, só que com menor número de alunos e na modalidade noturna via EJA – Ensino de Jovens e Adultos (Fundamental e Médio), com um público quase sempre mais composto por adultos que por jovens.

São Francisco de Assis do Piauí tem apenas um único veículo comunicacional formal, a rádio comunitária Serra FM, frequência 87,9 MHz, que existe desde 1998 e funciona de maneira ininterrupta, inclusive com transmissão também pela Internet por meio de aplicativos de streaming especializados em áudio, como Rádios.com (2024) e Rádios ao Vivo (2024) e via redes sociais como Facebook (2024) e Instagram (2024). A inserção virtual da emissora mostra sua interlocução com o local e o comunitário, via ondas hertzianas, bem como com outros públicos, notadamente pessoas que são da cidade mas estão em outras partes do país, mas que interagem com a mesma via dispositivos conectados pela internet.

Problematiza-se a partir de como a educação com os jovens da cidade de menor IDH do Piauí (São Francisco de Assis do Piauí) e o potencial do mel orgânico na mediação da cidadania podem trazer perspectivas de melhorias sociais e econômica àquele município que, segundo a Seplan (2024), tem como potenciais econômicos as cadeias produtivas da apicultura e da caprinocultura, estando no território do Vale do Canindé, no Sertão nordestino.

Objetiva-se mostrar, refletir, experimentar e contar sobre como foi esse processo, seus resultados e, principalmente aferir lições, que podem, de acordo com adaptações regionais e dos públicos, ser replicada, enveredando sobre a importância das cadeias produtivas locais, seus agentes e uma mídiatização, notadamente envolvendo o público jovem, também conhecido por nativos-digitais, tão interligado com dispositivos da internet (internéticos) e alinhados às perspectivas educacionais, com seus entes rurais e urbanos.

Para melhor leitura, além deste momento introdutório, apresenta-se mais outras cinco partes, sendo a seguinte de caráter de Fundamentação Teórica, trazendo sistematizações de leituras e pensamentos balizadores para a construção das fases seguintes; a outra fase é a Metodológica, destacando os caminhos e momentos da feitura do material, descrevendo todos os processos, percalços e evoluções entre teoria e prática; destaca-se também a fase dos Resultados, mostrando o que, nesse espaço de pouco mais de um ano, do estudo de caso que leva a este texto, foi mostrado, refletido, experimentado e contado nas reflexões e vivências; seguido pelas Discussões (reflexões e debates) e complementado pelas Referências.

Fundamentação teórica

Em poucas vezes o debate sobre a Comunicação, principalmente em sua vertente social, foi tão necessário. E nesta terceira década do século XXI aflora-se a necessidade de uma comunicação mais inclusiva, participativa e que traga mais elementos e consequências para a edificação. Esses pontos são frisados por Cicilia Peruzzo (2024) ao destacar sobre a força do ser sujeito, da conscientização, da importância do diálogo, da emancipação e da libertação, além da necessidade de transformações sociais.

Em uma sociedade líquida e cada vez mais frágil em seus laços, como faz questão de metaforizar sobre as sociabilidades contemporâneas, Zygmunt Bauman (2021) mostra a necessidade de voltarmos a sermos humanos, muito humanos, inclusive em nossas capacidades básicas de vermos, vivenciarmos e encararmos o outro.

Cicilia Peruzzo (2022), em um alerta sobre o período pós-pandêmico, remonta que o desenvolvimento participativo para o bem viver deve voltar a ser refletido e destacado na sociedade, principalmente em tempos que a atomização social foi vivenciada graças aos próprios isolacionismos. Uma das respostas ao retorno a um comunitarismo está no próprio potencial dos movimentos populares e sociais, e suas organizações na base, no seu dia a dia.

A Comunicação é necessária para a explicação do paradoxo entre termos a sensação de estarmos mais informados e vivenciarmos o fato de praticamente não sabermos muito porque tentamos compreender sobre tudo. Esse fenômeno contemporâneo ocorre, principalmente, pela alta quantidade de informações disponíveis, inclusive nos mais diferentes tipos de dispositivos

e formas. A resposta entre a evolução sobre o consumo do efêmero e o do edificante está justamente na parte educacional do entendimento cidadão desses processos.

Se até o final do século XX, em um período eminentemente analógico, a Comunicação era feita ou de maneira pessoal, via conversas (geralmente físicas ou, no máximo fonadas) ou massivamente, via meios palpáveis, sendo muito mais presencial; na contemporaneidade essas perspectivas se juntam a uma geração conectada, digital, cada vez mais distante em termos presenciais e que se comunica por interligação via internet, possibilitando a mundialização de suas mensagens, mas que há uma sensação, cada vez maior, de falar-se para milhões, porém muitas vezes não se compreende o próprio ser. Se antes, notadamente no período analógico, o desafio era ter um meio para falar e emanar as mensagens, o digital contemporâneo inverte esse papel, sendo que o desafio é ter quem nos escute.

Uma das explicações podem residir principalmente na quantidade de informações disponíveis e no quanto elas são multiplicadas em termos de conteúdo em espaços de apenas de pouca temporalidade, como destaca Mário Rosa (2006). O mesmo autor frisa que uma geração, ao completar 24 anos de idade, terá disponível 2.048 vezes mais informações do que ao nascer, já que a cada dois anos dobra-se a quantidade de informações disponíveis; e este número vai crescendo, sendo, praticamente impossível acompanhar a evolução de tantos conteúdos. E isso, neste século XXI, já prova que há jovens nascidos puramente em um período de altas conexões, mas que não conseguem conectar-se consigo. Néstor García Canclini (2007) já alertava para isso desde a primeira década deste século.

Juliano Spyer (2008) também já destacava sobre a importância do que os dispositivos em conexão podem fazer, e já faziam, nas sociabilidades, potencializadas pelas redes sociotécnicas, em especial a internet, que teve o poder catalisador de interligar, praticamente em escala planetária, as mediações entre os atores dos processos comunicacionais. Mas, interligar-se significa efetivamente comunicar-se?

Stig Hjarvard (2014) evolui o debate, já destacado por Mário Rosa (2006) e por Juliano Spyer (2008), em uma perspectiva da segunda década deste século, e frisa sobre a mediação cultural e societária em que há uma nova perspectiva condicional de que a sociedade de integra em novas finalidades sobre as maneiras de mediar. Ou seja, a mediação é um produto da própria sociedade, inclusive em suas perspectivas positivas e não tão positivas, com seus fluxos, contrafluxos e consequências.

Questiona-se sobre se as consequências têm sido mais maléficas, mais benéficas, mais inclusivas, mais exclusivistas, mais paradoxais ou sociais e em quais efeitos o conceito de cidadania, mediação e evolução experimentam uma evolução ou uma involução perante tantas conexões, inclusive se houver um debate sobre a equidade entre locais com maior poder de conexão e menor poder de conexão, bem como os que têm e os que menos têm desenvolvimento humano.

A mediação, segundo Elson Faxina e Pedro Gilberto Gomes (2016), tem a mídia como processo constitutivo da sociedade, reforçando as ideias de Stig Hjarvard (2014), sendo os componentes midiáticos modificadores das interações humanas, bem como instiga a própria questão das organizações sociais.

O que nos diferencia, enquanto os outros seres, é justamente o poder de nos comunicarmos conscientemente, ou seja, em termos de propósito e novas vivências em edificação. Pedro Gilberto Gomes (2017) também frisa que esses pontos fazem parte de uma sociedade me cons-

tante mediação, elevando o debate no sentido de uma necessidade também pedagógica ao processo coletivo e das melhorias da própria sociedade.

Este segundo ponto, organizativo e social, é uma perspectiva de crença e vivência teórica trazido e debatido neste texto, principalmente nas vertentes do cuidar, do agir, do mediar, trazido em Orlando Berti (2020), sobre a importância do colocar-se no lugar do outro, inclusive nas próprias questões das mediações.

Paulo Freire (2019a; 2019b; 2019c; 2020a; 2020b; 2020c) trata sobre as próprias questões educacionais e emancipatórias. É fato que Paulo Freire (*op. cit.*) não destacou sobre as questões dos tempos digitais (das mediações na virtualidade), mas é fato que seus ensinamentos sobre a importância do diálogo e também da educação nos processos emancipatórios servem de lição, inclusive para a própria mediação contemporânea.

Como a educação pode tornar-se instrumento diferencial nesse processo, principalmente em lugares de grandes necessidades de vivências cidadãs?

Metodologia

O estudo em questão parte de uma metodologia qualitativa, principalmente pelo próprio caráter dos sujeitos retratados no projeto e de sua necessidade de debate midiático, com respectivas consequências, em um processo aberto e complementado por pesquisa de campo. Baliza-se com estudo de caso, principalmente nos conceitos Robert K. Yin (2014) sobre a importância de prova científica e empírica dos fenômenos contemporâneos.

Para fins de feitura deste artigo, o recorte temporal corresponde ao período compreendido entre o fim do primeiro semestre de 2023 e o início do segundo semestre de 2024, sendo que o trabalho ora sistematizado pretende continuar e trazer mais consequências para São Francisco de Assis do Piauí. Mas os apanhados a seguir denotam essa temporalidade.

O primeiro passo das atuações foi sensibilizar as escolas públicas de ensino médio de São Francisco de Assis do Piauí, as unidades escolares: Cirila Maria de Jesus e Professor Vicente Gualberto Ribeiro, ambas localizadas na zona urbana do município e pertencentes à rede estadual do Ensino, vinculadas ao Governo do Estado do Piauí, a se fazerem presentes no projeto.

As escolhas das unidades escolares foram dadas por serem o local de maior representatividade social e regional do município, convergindo não só moradores da zona urbana, mas também da zona rural, já que São Francisco de Assis do Piauí tem uma área territorial muito grande e uma população eminentemente rural. Uma das escolas converge alunado de boa parte das regiões da cidade. Outro ponto de escolha das escolas é dado por sua vocação de ser o lugar de mediação de conhecimento e da possibilidade transversal de colocar-se o que se pretendia no estudo como elementos que fizessem parte, se não do dia a dia, mas ao menos, de elementos consequentes do que é estudado nas instituições de ensino são-francisquenses.

Ambos os gestores das duas unidades se colocaram à disposição para ajudar e, principalmente a participar do processo. Eles foram elementos-chave para poder-se chegar aos outros atores dos colégios e ao respectivo alunado. Mostra-se que, ao menos para estudos empíricos, o envolvimento dos atores no processo são uma garantia maior das experimentações, não só

pela maior facilidade em proporcionar um conhecimento, mas também por mostrarem suas experiências e ajudarem a potencializar o caso.

O contato inicial com os gestores escolares foi feito via telefone e depois por aplicativo de WhatsApp, intermediado pelo diretor da Serra FM, Severino Carvalho, parceiro de outros projetos. Além disso, ambos os gestores também eram pessoas conhecidas pela pessoa autora deste texto. Essa interlocução privilegiada abreviou o processo e aceitação, sendo importante processo de escolha metodológica dos sujeitos da práxis do estudo de caso. Esse contato prévio abreviou muito os trabalhos de campo e instigou mais outros momentos de realização dos objetivos.

Um primeiro contato presencial foi realizado com o diretor da emissora de rádio comunitária e com os dois gestores depois do espaço de um mês de organização de ideias. Durante mais de cinco horas foram realizadas estratégias, levantamentos sobre os públicos das unidades escolares, as necessidades, as virtudes e a descoberta, na prática, dos públicos distintos que tinham as duas unidades de ensino. Mesmo ambas sendo do mesmo tipo de rede, com o mesmo fim, a unidade Professor Vicente Gualberto Ribeiro destina-se a um tipo de público diferencial da unidade Cirila Maria de Jesus. O primeiro oferece educação noturna, geralmente a pessoas com atraso de séries e a maioria tem atividades laborais urbanas ou domésticas. Já a segunda unidade, tem um público mais jovem, mais rural e que, ao menos de início, gerou mais atenção por parte do que se pretendia no projeto.

O segundo passo foi a feitura de pesquisa censitária com o público escolar das duas unidades de ensino, justamente para entender seus perfis sociais, familiares, comunicacionais, empreendedores e de futuro e como se viam enquanto seres midiáticos e cidadãos inseridos naquela realidade e em perspectivas de futuro.

Inicialmente concebeu-se um questionário com 25 perguntas feito de maneira impressa, com a intencionalidade de aplicação simultânea no mesmo dia. Por sugestão dos dois gestores o questionário foi digitalizado e transposto para a plataforma Google Forms e socializado via link nos grupos de cada uma das salas de aula por meio de WhatsApp. Em menos de 48 horas obteve-se as respostas. No caso da unidade escolar Cirila Maria de Jesus houve uma participação de praticamente 100% do público. Já na unidade Professor Vicente Gualberto Ribeiro a participação foi de menos de um terço do público total.

Antes da tabulação dos dados procurou-se compreender os motivos das disparidades do número de respondentes das unidades escolares, chegando-se a um ponto que terminou sendo crucial para o próprio rumo do projeto e só possível por conta as perspectivas metodológicas de campo.

Notou-se que ao trabalhar-se o conceito de jovem, a maioria do alunado do colégio noturno, em sua grande participação de pessoas acima de 25 anos de idade, além de terem histórico de labor constante e serem praticamente todos da zona urbana, terminaram não se identificando, nem com a terminologia, muito menos com a perspectiva de debate e ação da cadeia produtiva de mel, bem como das questões sobre midiaticização. Com um público, eminentemente com menos de 18 anos (entre 13 e 18 em idade), o alunado da escola Cirila Maria de Jesus mostrou-se o ideal, sendo que o público da escola Professor Vicente Gualberto Ribeiro terminou não sendo mais alvo da pesquisa, notadamente pela baixíssima intenção de adesão nas próximas fases do projeto. Somente duas pessoas mostraram-se interessadas e depois alegaram não poder mais participar.

A pesquisa de campo, por meio de aplicação de questionário mostrou-se necessária para o afinamento de ideias e da próxima fase que era trabalhar o público propriamente dito nas ideias transversais.

Notou-se, ainda no questionário, que o público da unidade escolar Cirila Maria de Jesus se mostrou interessado em 25% do seu total em participar do projeto, sendo que um terço desse alunado assumiu viver diretamente ou ter parentes que atuam na cadeia produtiva do mel.

O mesmo questionário também ajudou a mudar uma parte dos objetivos práticos do projeto, inserindo-se também a perspectiva da virtualidade, principalmente do aplicativo Instagram, já que este mostrou-se o de maior acesso e familiaridade virtual, inclusive sendo mais acessado que ouvido. Aliás, dos jovens respondentes do questionário, mais da metade disse não escutar a única rádio comunitária da cidade.

Por isso, trabalhar-se a ampliação de midiaticização das ideias foi mais que necessário no processo.

Um outro passo foi realizar uma palestra com todo o alunado da unidade escolar, apresentando-se, inicialmente, perspectivas sobre o que é ser jovem, características da cidade, perspectivas de cidadania, questões sobre a mídia e, principalmente do potencial da cadeia produtiva do mel. Depois da palestra indagou-se, inclusive aos que tinham respondido negativamente, sobre o interesse em participação do projeto. Conseguiu-se adesão de um terço da totalidade do alunado, sendo que a maioria é originária da zona rural do município.

Foi criado um grupo virtual para trabalhar-se temáticas e debater-se assuntos, tentando instigar participação e também compreender-se as próprias perspectivas do público. Depois dessa fase realizou-se outra reunião presencial, com o alunado para a parte prática e de conteúdos.

Durante outros dois meses esses conteúdos foram pensados e destacados. Notou-se nesses processos que muitos dos participantes não se interessaram em contribuir e nem avançaram nas ideias. Procurando compreendê-los muitos alegaram não ter mais tempo, não ter mais interesse e, principalmente, não se identificarem com questões coletivas. Essas ausências e desistências levam questões não só sobre hiatos e possibilidades de um público que pudesse ser melhor estimulado para o que se queria no projeto, mas também uma própria vivência de necessidade de o jovem ter uma opção de sonho. Questionou-se aos desistentes sobre esses sonhos e notou-se vagueza nas respostas.

Sobre o público que se mostrou disposto a realizar o conteúdo houve a prospecção de dois tipos: os que atuaram efetivamente no projeto e os que estavam por curiosidade em participar, pela primeira vez na vida, em uma atividade extraclasse envolvendo sujeitos que não residiam em sua cidade.

O que foi visto, vivenciado e concluído é relatado a seguir.

Resultados

Os principais resultados do projeto “Pelos ondas da saída do menor IDH do Piauí. Ecos juvenis comunicacionais comunitários e a apicultura em São Francisco de Assis do Piauí” são os avanços sociais e comunicacionais atingidos nos mais de 12 meses de trabalho.

Destaca-se que o projeto, por meio de suas consequências, ainda está em curso (levando em conta novas variáveis e atores) e visa, principalmente uma auto-gestão por parte de seus membros e o desenvolvimento empreendedorístico, principalmente nas ações sobre as questões do mel orgânico, cadeia produtiva que muitos dos jovens da unidade escolar estudada, já dominam e têm raízes familiares, mas que ainda não é desenvolvida por completo graças a falta de noção sobre cooperativismo, associativismo e questões de marketing.

Além do perfil do projeto veiculado no Instagram, que fala para as outras cidades, para o Piauí, para o Brasil e para o Mundo, é constante a interação dos sujeitos do projeto com a rádio comunitária Serra FM, única emissora radiofônica em um raio de quase 50 quilômetros e que, por sua localização geográfica, consegue ser captada em praticamente toda a extensão territorial de São Francisco de Assis do Piauí, além de ser retransmitida pela internet.

O projeto tinha como objetivos iniciais: contribuir, via ação extensionista empírica, no esclarecimento e ações sobre os potenciais da apicultura, tendo como foco jovens, para a redução de desigualdades e vulnerabilidades sociais na cidade de menor IDH do Piauí; promover a formação de recursos humanos, notadamente na conscientização, reflexão e vivência de novas práticas na cadeia produtiva da apicultura, como elemento de redução de desigualdades e vulnerabilidades sociais em São Francisco de Assis do Piauí; instigar a interação entre as duas únicas unidades formativas de Ensino Médio do município de São Francisco de Assis do Piauí (unidades escolares: Professor Vicente Gualberto Ribeiro e Cirila Maria de Jesus, da rede estadual de ensino) com as comunidades urbanas e rurais, notadamente em temáticas relacionadas à cadeia produtiva da apicultura; promover maior interação comunicacional comunitária via emissora comunitária radiofônica de São Francisco de Assis do Piauí, a Serra FM, e os vários setores representados pelas duas unidades de Ensino Médio do município; estimular experimentos comunicacionais comunitários, refletindo novos ecos para os jovens via o único meio de comunicação coletivo eletrônico instituído na cidade; desenvolver produtos comunicacionais comunitários que reflitam e estimulem a cadeia produtiva da apicultura e seus agentes, principalmente envolvendo jovens, a fim de que se evite a emigração; e promover a interiorização de ideias por meio de ligação de saberes oriundos da capital do estado em consonância com o que ocorre na região sertaneja piauiense.

Desde a primeira parte prática do projeto notou-se, como é de se esperar em quaisquer pesquisas empíricas, mudanças nos objetivos e nas próprias perspectivas metodológicas do projeto. Isso é dado a partir da própria escolha de apenas trabalhar-se em uma das unidades escolares dado pela baixa participação de seus membros no início de uma das fases e bem como do perfil dos mesmos não coadunarem com a cadeia produtiva a ser estudada.

Outro ponto importante foi ter um censo sobre o pensamento comunicacional e as perspectivas de futuro do alunado das duas unidades escolares. Por meio da aplicação do questionário (em uma das fases do projeto) foi possível notar-se uma série de interfaces de um maior interesse em conexões virtuais para mediatizarem as questões de cidadania.

Notou-se, pela própria herança do período pandêmico da Covid-19 que obrigou praticamente todo o atual alunado de Ensino Médio do município a ter um aparelho celular (mesmo os mais carentes) e com potencial de conexão à internet, que todos os atores vivenciam novas sociabilidades virtuais e têm amplo conhecimento e ação sobre redes sociais e dispositivos de mensagem instantânea, inclusive não consumindo mais dispositivos comunicacionais tradicionais, como a televisão e o rádio.

Atitudes organizativas são mais fáceis de serem feitas pelos dispositivos virtuais que na presencialidade, já que os jovens estudados residem em pontos distantes e só se encontram na unidade escolar para as atividades de aula, ou seja, quando se encontram fisicamente estão ou em sala de aula acompanhando disciplinas e aprendizado ou em momentos de recreio (em que são servidas alimentações), chegada e saída.

Notou-se nesse ponto a necessidade de maior integração física a partir dos dispositivos de WhatsApp.

Mais de 20% do público total da escola Cirila Maria de Jesus continuou no grupo de WhatsApp, sugerindo, inclusive, os lugares mais adequados e assuntos para a produção dos conteúdos.

Os resultados são o Instagram @omelhormeldomundo, que permanece funcionando e também uma série de 20 spots radiofônicos que são veiculados diariamente e que ficarão no ar ao menos até o final de 2024 sobre assuntos relacionados à cadeia produtiva do mel, à organização social, ao poderio de organização comunitária e cidadã, provando, em um mesmo caminho, por mais transversal que seja, sobre a união entre a cadeia do mel orgânico, a rádio comunitária da cidade e seus agentes juvenis, a maioria já envolvida diretamente com a produção melífera em São Francisco de Assis do Piauí.

Outro resultado consequente é a construção de site para que possa interligar para o Brasil e o Mundo as informações do grupo de jovens envolvidos no projeto e, em um segundo momento, ser uma plataforma de comércio eletrônico entre o mel que é produzido na cidade para mercados consumidores.

Discussões

Nota-se que as midiatisações e os respectivos processos comunicacionais contemporâneos precisam ser ecoados e muito mais presentes, principalmente em temáticas sociais e nos lugares menos assistidos pelos poderes públicos constituídos. Há uma sensação de que quanto mais nos conectamos por dispositivos internéticos, mas temos desconexão.

Em termos empíricos, nota-se que o caso estudado, na cidade de São Francisco de Assis do Piauí, mostrou a necessidade de uma maior interação humana em um grupo que até poucos anos não dispunha de mecanismos eletrônicos para suas midiatisações. Enquanto os jovens que ficaram na última fase do projeto (no recorte temporal para este texto) migraram entre a infância e a adolescência utilizando aparelhos celulares (principalmente pela necessidade de conexão no período pandêmico da Covid-19) seus pais cresceram, principalmente na realidade rural, sem sequer ter energia elétrica em caso, fato constatado ainda na prática, e nos dias atuais, em ao menos 10% da população do projeto.

Em uma comunidade, muito mais rural que urbana, mesmo nesta terceira década do século XXI, nota-se, principalmente pela feitura de outros trabalhos empíricos, em outros momentos e em praticamente uma década e meia de acompanhamento em São Francisco de Assis do Piauí que após o período pandêmico da Covid-19 o município e seus membros saíram de um consumo tradicional de dispositivos comunicacionais advindos principalmente da rádio (no caso, a comunitária Serra FM) para um avanço rápido, desproporcional e evolutivo do consumo de conteúdos via aparelhos celulares.

Nota-se que até em residências sem acesso à energia elétrica o celular faz parte do cotidiano do sertanejo. Em muitas casas sequer há geladeira, aparelho de TV, mas todos os seus membros têm um aparelho celular. Esses aparelhos têm ajudado a conectar a população ao mundo, mas, muitas vezes não têm conseguido conectar às comunidades vizinhas, fazendo as mesmas congregar e debaterem seus problemas básicos, como a falta de energia elétrica, a falta de água, a entrega de água de qualidade, bem como a consciência dos direitos cidadãos preconizados na Constituição de 1988, do tempo que aquele lugar ainda nem era emancipado politicamente.

Destaca-se a importância de uma maior ação das universidades em processos, principalmente em termos de equidade e a da importância da própria midiáticação e da educação nesses processos.

Referências

ATLAS BR. **Dados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano de São Francisco de Assis do Piauí**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 01.jul.2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. São Paulo: Zahar, 2021.

BERTI, Orlando Maurício de Carvalho. **Quem cuida de quem cuida?** O Instagram e a rede de solidariedade e informação no combate à Covid-19 no Piauí. Teresina: EdUESPI, 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2007.

FACEBOOK. **Perfil da rádio comunitária Serra FM**. Disponível em: <https://www.facebook.com/SerraFMZYT845>. Acesso em: 30.mai.2024.

FAXINA, Elson; GOMES, Pedro Gilberto. **Midiatização**: um novo modo de ser e de viver em sociedade. São Paulo: Paulinas, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019(a).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2020(a).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019(b).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2020(b).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019(c).

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020(c).

GOMES, Pedro Gilberto. **Dos meios a midiáticação**. Um conceito em evolução. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2017.

HJARVARD, Stig. **A midiáticação da cultura e da sociedade**. São Leopoldo: EdUnisinos, 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sobre São Francisco de Assis do Piauí**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/sao-francisco-de-assis-do-piaui/panorama>. Acesso em: 08.jul.2024.

INSTAGRAM. **Perfil da rádio comunitária Serra FM**. Disponível em: <https://www.instagram.com/serrafm87.9>. Acesso em: 02.jun.2024.

LIMA, Pedro. **Famílias do Piauí vivem sem energia próximas ao maior complexo eólico da América do Sul: 'meu marido morreu e nunca ligamos a TV'**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2024/07/15/familias-do-piaui-vivem-sem-energia-proximas-ao-maior-complexo-eolico-da-america-do-sul-meu-marido-morreu-e-nunca-ligamos-a-tv.ghtml>. Acesso em: 11.set.2024.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Fundamentos teóricos da comunicação popular, comunitária e alternativa**. Vitória: EdUFES, 2024.

PERUZZO, Círcia Maria Krohling. **Pedagogia da comunicação popular e comunitária nos movimentos sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2022.

RÁDIOS AO VIVO. **Serra FM (São Francisco de Assis)**. Disponível em: <https://radiosaovivo.net/serra-francisco-de-assis/>. Acesso em: 08.jul.2024.

RÁDIOS.COM.BR. **Rádio Serra 87,9 FM**. Disponível em: <http://play.radios.com.br/21167>. Acesso em: 08.jul.2024.

ROSA, Mário. **A reputação na velocidade do pensamento: imagem e ética do pensamento**. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

SEPLAN – SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO PIAUÍ. **Potencialidades dos territórios de desenvolvimento e cidades do Piauí**. Disponível em: <http://antigo.seplan.pi.gov.br/mapas.php>. Acesso em: 10.jul.2024.

SOUZA, Jorge Luiz de. **O que é? IDH**. Brasília: Revista Desafios do Desenvolvimento, ano 5, ed. 39, 2008, p. 1.

SPYER, Juliano Andrade. **Conectado**. O que a internet fez com você e o que você pode fazer com ela. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: APROXIMAÇÕES AO DEBATE SOBRE CAPACITISMO E OS DESAFIOS DA PEDAGOGIZAÇÃO

STRUCTURAL VIOLENCE AND SOCIAL REPRESENTATION OF PERSON WITH DISABILITY: APPROACHES TO THE DEBATE ABOUT ABLEISM AND THE CHALLENGES OF PEDAGOGIZATION

RAFAEL GOMES¹

RESUMO

Este trabalho busca trazer aproximações ao debate sobre violência estrutural (Galtung, 1969); (1984) e a representação social da pessoa com deficiência (Pessoa, 2018), do capacitismo e do desafio que envolve formar professores e discentes para além do ambiente escolar/acadêmico. Nesse sentido, foi feita uma pesquisa de cunho exploratório através de um questionário (*survey*) com 10 perguntas feitas para os estudantes do curso de Jornalismo da disciplina de Jornalismo Digital I da Unesp/Bauru para saber se, de fato, as concepções que envolvem as pessoas com deficiência encontram barreiras tanto do ponto de vista pedagógico, quanto da profissão de jornalista.

Palavras-chave: Violência Estrutural, Capacitismo, Representação, Jornalismo

Introdução

Em uma rápida busca pelo Google, ao buscar imagens que retratem pessoas com deficiência o algoritmo é taxativo na maioria das fotos e nos retratos que aparecem, o resultado é sempre o mesmo: pessoas em cadeira de rodas. Para além de discutirmos o que a tecnologia representa por trás da ferramenta de buscas e o que ela considera como tal ou não, é fato que midiaticamente quando se fala em PCD (pessoas com deficiência) a imagem de um cadeirante é preenchida quase que instantaneamente.

Mas, por que se faz essa associação? Ou melhor, por que esse é o modelo de representação social e, conseqüentemente, midiática da pessoa com deficiência? Barthes (1982) nos diz que quando se constrói um modelo, uma ideia sobre um objeto e um fato, esse já está inserido dentro de uma mitologia e como tal, preconceituosa porque ela busca retratar através de generalizações, o conceito que a sociedade construiu sobre esse elemento. Um exemplo que se encaixa perfeitamente com a compreensão de violência estrutural proposta por Galtung (1984).

¹ Doutorando em Comunicação pela UNESP/Bauru. Mestre em Comunicação Midiática pela UFSM/RS. Graduado em Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pela UFS-SE e Licenciado em Letras - Português/Inglês pela Unicesumar-Maringá. Professor do curso de Jornalismo da Unemat-TGA e do Ensino Básico do Estado de Mato Grosso-MT.

E quando falamos midiaticamente, como ela se apresenta na prática? Silveira (2004) nos diz que a representação midiática ocorre antes mesmo da chegada dos meios de comunicação e de sua massificação. Porque esse é um processo dinâmico quando nos referimos a uma pessoa com deficiência, por exemplo, essa ideia já está inculcada, visualizada mentalmente e por isso mesmo midiaticizada por nós.

Em se tratando de deficiência, mostramos que há todo um percurso histórico. Sônia Pessoa (2018) explica que a concepção de deficiência desde o início dos tempos a tratou invariavelmente através de violências, da morte até a construção linguística a fim de desprivilegiar a pessoa com deficiência, na contemporaneidade vemos que esse processo foi incorporado até mesmo por algoritmos e sistemas de I.A. O nosso desafio, ao que parece é partir cada vez mais para uma literacia midiática que combata formas de reverberar essas estruturas de violência pois, a sociedade a pratica sem perceber suas diversas formas de ocorrência.

Assim sendo, será que existe alguma forma como o jornalismo pode ser um recurso a fim de auxiliar nas formas de representação da pessoa com deficiência? Esse é um dos desafios da proposta deste artigo. O objetivo desse trabalho é realizar uma pesquisa de conhecimento sobre as visões dos estudantes da disciplina de Jornalismo Digital, 3º ano de curso de Jornalismo da UNESP do ano de 2023/2024 sobre a pessoa com deficiência. Com isso, o artigo se propôs a realizar uma pesquisa exploratória para conhecer um pouco mais sobre de que forma o ambiente acadêmico pode ajudar os futuros profissionais a trabalhar com contextos que envolvem a representação social da pessoa com deficiência no contexto midiático.

A partir de um *survey* realizado entre os alunos das turmas matutino e noturno e também de uma revisão de literatura sobre as temáticas que envolvem a violência estrutural, representação social e a representação midiática da pessoa com deficiência, pretende-se assim, apontar caminhos no intuito de fomentar discussões sobre representatividade da pessoa com deficiência na produção de matérias pelos futuros profissionais da comunicação.

Violência estrutural: de onde partimos

Reconhecer que quando se fala da compreensão que se tem ao pensar em uma pessoa com deficiência e, instantaneamente, ver a imagem de uma pessoa cadeirante não é só um exemplo de representação social que fazemos a respeito. Também é uma forma de violência, ou uma violência estrutural. Galtung (1984) discorre em suas pesquisas sobre a violência indireta, a que futuramente vai denominar de estrutural ou sistêmica. De acordo com o autor, ocorre sobretudo quando uma estrutura social, organização, instituição imbuída e/ou revestida de autoridade socialmente constituída tem potencial para prejudicar as pessoas. Nesse tipo de violência é possível reconhecer as vítimas, mas não, os seus agressores.

Minayo (2006), por sua vez, entende que a violência estrutural é caracterizada pelos processos sociais que contribuem para a reprodução da fome, da miséria e de outras desigualdades, entre elas envolvendo questões com gênero, raça, LGBTQIAP+, entre outras, porque em geral, ela é perpetrada por meio de movimentos sócio-históricos e, como resultado, estabelece uma relação entre dominantes e dominados.

Ainda, de acordo com Coelho *et al* (2014, p. 14):

Esse tipo de violência é entendido como aquele que oferece um marco à violência do comportamento e aplica-se tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte.

Galtung (1984), por sua vez, entende que a violência estrutural cria uma dinâmica que a torna complexa. Para o autor, é complicado estabelecer uma ligação entre os atores envolvidos no contexto da violência estrutural porque ela é baseada, sobretudo, nas relações que envolvem domínio e poder (Arendt, 2013). Lopes (2013) explica que a violência estrutural é um dos estudos mais importantes da obra do autor norueguês e ainda afirma que há outros agravantes.

[...] afirmar que a relação sujeito-ação-objeto não é clara não significa, necessariamente, afirmar que ela não exista, como se a referida violência fosse um acontecimento de tipo permanente, natural e atemporal. Mas significa afirmar que a (enorme) diversidade de fatores que a influenciam não pode (e não deve) ser facilmente domesticada em um esquema simplificador de causalidade direta, sob o risco de se perder de vista a complexidade do fenômeno (Lopes, 2013, p. 4).

Para refletir a respeito, basta pensarmos sobre a escravidão. Se por um lado a violência direta tinha por objetivo punir os escravos por meio de maus tratos, espancamentos e torturas, por outro, a estrutura social que vigorava também representava essa relação de violência. O indivíduo escravizado (negro ou indígena/ povos originários) não era considerado cidadão. Por conta disso, todo e quaisquer meios que visassem a concessão de dignidade ou direito ao escravizado nunca se efetivava.

Outro elemento que podemos trazer nesse debate, diz respeito à pessoa com deficiência (PCD) Sônia Pessoa (2018, p. 48-49) nos diz que a construção linguística adotada, inclusive, pelos dicionários reforça e reverbera formas de atacar/reconhecer uma pessoa com deficiência, assim a sociedade incorporou termos para definir e ao mesmo tempo, não conseguiu criar outros termos para conhecer e se reconhecer nesse processo, por isso a autora fala que palavras como débil, aleijado, inválido são só a ponta do iceberg:

Portanto, se, por um lado, termos como retardado, idiota, imbecil e deficiente, poderiam revelar o medo, a estranheza e a incerteza de como lidar, incorporar e incluir a Pcd, chegando muitas vezes à rudeza, à crueldade e à exclusão, como mostrou o exemplo supracitado, por outro lado, revelam também a ignorância e o despreparo para encarar o outro e assumir - ele, ou ela, ou ele/ela, é diferente de mim, mas nem por isso é menos do que eu (Pessoa, 2018, p. 50).

Nesse sentido, entendemos também que esse processo não é de toda forma intencional. Como a literatura se tratou de conhecer e retratar a pessoa com deficiência através desses termos, naturalmente compreende-se a colocação de Galtung (1969) ao explicar que a violência estrutural se coloca de meios quase invisíveis para não ser reconhecido como violência. Fato assim o é, que só mais recentemente, passamos a retomar termos e palavras como "aleijado", ou "Fica claro" pois, passou-se a considerar que além de reforçarem traços de racismo estrutural, também incorporam tais violências.

Conti (2019) explica que uma das causas da dificuldade em se reconhecer a violência estrutural na sociedade se deve ao seu caráter impessoal. Ou seja, possui a potencialidade de atingir a todos com igual força sem que seja percebido. Isso ocorre porque esse tipo de violência leva muitos anos até ser reconhecido como tal. Vamos tomar como exemplo os seguintes dados

salariais para quem se declara branco e negro feito pela última pesquisa sobre desigualdades raciais pelo IBGE. Em 2017, último ano de divulgação da pesquisa, o salário médio de um homem branco no Brasil era de R\$ 2.800,00 (dois mil e oitocentos reais) enquanto, o de quem se declarava preto era de R\$ 1.570,00 (mil, quinhentos e setenta reais)².

Mais de 130 anos após a libertação dos escravos no Brasil percebemos como ainda é difícil transformar socialmente essa estrutura, ainda que certos esforços para tentar reduzir essa discrepância tenham e venham sendo feitos. Duran (2021) explica ainda que a violência estrutural é estática. Ou seja, ocorre sem que os atores sejam identificáveis, mas são operacionalizados indistintamente e, por isso mesmo, imperceptível pelos interagentes afetados por ela.

E sobre o PCD? Pessoa (2018) novamente faz questão de nos lembrar de algo mais contemporâneo. Quando as ferramentas de busca representam a pessoa com deficiência invariavelmente como uma cadeirante, demonstra-se que os meios digitais e os algoritmos incorporaram tais elementos estruturais de violência. Dessa forma, poderíamos também trabalhar a concepção de disrupção (Stiegler, 2019) na forma da representação digital da violência estrutural.

Assim, vale retomar o pensamento de Galtung (1969) ao explicar que a violência estrutural também precisa considerar os contextos em que elas ocorrem. Vejamos o seguinte caso: Tome-mos novamente como exemplo o caso da escravidão. No Brasil, nos séculos XV até o século XIX, a escravidão era institucionalizada. Mesmo com a assinatura da Lei Áurea em 1888, não foi possível desestruturá-la ou deslegitimá-la.

Muito pelo contrário, em março de 2023, casos análogos aos da escravidão ocorridos no estado do Rio Grande do Sul foram noticiados³. Desde 1995 até 2022, o governo brasileiro encontrou aproximadamente 60 mil pessoas nessas condições⁴. Nesse sentido, as afirmações de Galtung (1971) sobre os contextos e os entornos que circundam a vida dos indivíduos ainda reverberam violências institucionalizadas.

Conti (2019, p. 107) lembra também que um dos fatores que ainda permitem a existência de trabalhos análogos à escravidão se deve à capacidade da lei enfrentar esse comportamento muito mais como uma mudança na mentalidade social. O mesmo pode ser dito em respeito às estruturas organizacionais quando, não raro homens e mulheres, mesmo em suas mais diversas competências ainda recebem tratamento desigual em relação à salários, etarismos, entre outros.

Teoria da Representações: afinal do que estamos falando?

O que torna o algo fora do comum, o pitoresco que transborda a normalidade? Traquina (2012) ao trabalhar em Teorias do Jornalismo os valores-notícia e os critérios de noticiabilidade, o autor nos diz que o inesperado e o que foge à ordem natural das coisas (ou ao controle dos

2 Dados em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em 16 jun 2024.

3 Dados em: <https://www.dw.com/pt-br/o-que-se-sabe-sobre-caso-de-trabalho-an%C3%A1logo-%C3%A0-escravid%C3%A3o-no-rs/a-64865707>. Acesso em 15 jun 2024.

4 Dados em: <https://www.camara.leg.br/noticias/949504-brasil-bate-recorde-de-trabalho-escravo-e-deputados-sugerem-propostas-forca-tarefa-e-ate-cpi/#:~:text=%E2%80%9C%20trabalho%20escravo%20contempor%C3%A2neo%20existe,em%20trabalho%20an%C3%A1logo%20%C3%A0%20escravid%C3%A3o>. Acesso em 12 jun 2024.

acontecimentos da redação) há um potencial muito grande de ser noticiável. Mas será que o mesmo pode ser dito e assimilado por outras questões que não apenas notícia?

Dito de outra forma, como a nossa relação com algo que não nos é comum se manifesta a partir das representações que construímos e, porque não dizer, a partir das mediações que fazemos a respeito (Braga, 2012)? Por que nos causa estranheza olhar para uma pessoa com a falta de um membro, ou paraplégica? Embora vejamos isso com certa naturalidade no contexto atual das relações sociais e produções midiáticas, não se pode dizer que ela não cause estranhamento quando deparamos com essas situações.

Isso ocorre porque a sociedade cria tipos, configura modelos mitifica situações (Barthes, 1982). Ao criar modelos representamos tipos ideais tanto de experiências sociais quanto expressões midiaticamente criadas (Silveira, 2004). Se isso não fosse o suficiente, autores como Ki-Zerbo (2010) ao se reportar à história africana mostra como os costumes, a cultura, a moral ajudou a moldar e a criar ideais de sociedade, do homem, da mulher, entre outros.

Jodelet (2001) nos mostra que representar socialmente algo, uma pessoa, um modelo de sociedade é muito mais do que tipificar um ideal de beleza, ou certo ou errado. Afinal, para o autor, a representação social deriva diretamente de uma vivência prática. É por isso que para ele, a representação tende a transformar algo que é estranho em familiar aos nossos olhos.

É por isso que autores como Moscovici (1978) afirma que a representação social é, nada mais nada menos, do que o senso comum que temos sobre determinado tema e por isso mesmo, recheadas de crenças, ideologias e preconceitos influenciados pelas interações sociais desenvolvidas por todos de uma sociedade. Não é à toa que visões construídas sobre as pessoas com deficiência acabam sendo exemplos desse comportamento social.

Porque como diz Jodelet (2001) a representação seria:

[...] um ato do pensamento pelo qual o sujeito se reporta ao objeto. Não há representação sem o objeto. [...] a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade [...] que comportam uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito (Jodelet, 2001, p. 22-23).

Ou seja, é o terreno do simbólico que produz o significado e por isso mesmo cria a imagem que socialmente é conhecida e reconhecida. Quando pensamos que para uma pessoa portadora de necessidades especiais é difícil participar de uma atividade esportiva e essa pessoa em especial consegue, nossas crenças são postas à prova. Porque somos levados sempre a considerar que essa não é uma possibilidade que deve ser contemplada por alguém que se encaixe nesse padrão.

E nesse sentido como pode se compreender por que passa a pessoa com deficiência sendo estigmatizada tanto pela forma como são construídas e representadas tanto social quanto midiaticamente? Afinal, segundo Moscovici (1978) e Jodelet (2001) entender como ocorre essa representação também é entender o homem como ser social, carregado de objetificações e subjetivações sobre tudo e todos. Por isso mesmo, Carvalho (2007) apresenta um desafio que nosso olhar deve se ater ao tratar da pessoa com deficiência:

Compreender o significado da deficiência, entender o que significa ser e sentir-se diferente ou pessoa com deficiente, conhecer a experiência de conviver com a pessoa com deficiência, são questões humanas complexas que necessitam de um olhar mais abrangente, para além da dimensão física, e intelectual, contemplando múltiplos aspectos: emocional, ético e sociocultural (Carvalho, 2007, p. 39).

De acordo com Sônia Pessoa (2018) esclarece que a compreensão sobre deficiência, adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a representação social dela, mas não uma ruptura (p. 38). Quer dizer com isso que percebemos essas questões mediante as limitações e não pela própria natureza. E, dessa forma, faz sentido entender porque diversos elementos sociais reconhecem a representação da deficiência de forma limitada.

Por isso a dificuldade de sobressair ao pensamento generalizante sobre a pessoa com deficiência. Quando, no início deste trabalho se apresenta a visão que a barra de buscas do google apresenta para representar a pessoa com deficiência esta, utiliza de suas ferramentas de geração automatizadas, algoritmos e dados que traduzem esse pedido e nos apresentam uma miscelânea de imagens que mostra a pessoa com deficiência.

Um ponto fundamental nesse processo é considerar que são pessoas comuns que realizam a programação destes espaços. Essas pessoas possuem preconceitos, carregam em si seus ideais de representações e ideologias mitificadas pela própria criação (Moscovici, 1978; Barthes, 1982). Razão pela qual quando se digita na barra de buscas “pessoas com deficiência”, em grande parte do resultado você verá pessoas em cadeiras de rodas.

E isso tem uma razão de ser, de acordo com Carvalho (2007):

A dificuldade de se olhar ou de se aproximar de pessoas que geralmente são rotuladas e estigmatizadas no contexto social em que estão inseridas. Como também, a dificuldade em lidar com as suas próprias limitações e sentimentos e a rejeição de seus perfis humanos diferentes. Compreende-se dessa forma, que a nossa matriz cultural de normalidade permite divergência e contradições quando nos referimos a própria formação do indivíduo no contexto sociocultural que está inserido (Carvalho, 2007, p. 40).

Assim, percebe-se que para entender primeiro como profissionais de comunicação, de que forma a academia pode contribuir para tentar criar novas formas de se pensar a deficiência tanto envolvendo o ambiente acadêmico quanto fora dele. Se vê a necessidade de conhecer em um primeiro momento, como a representação social e, por consequência a representação midiática se inserem nesse contexto.

O capacitismo

Não é possível abordarmos o papel da representação da pessoa com deficiência sem reconhecer o que pensamos sobre as potencialidades que cada uma delas possui ao desempenhar funções que não seriam possíveis mediante as dificuldades psíquicas, motoras ou sociais que suas condições às permitem. A isso, damos o nome de capacitismo.

De acordo com Campbell (2004) o desafio entre as pessoas em seu contexto geral frente às pessoas com deficiência é considerar que elas sejam capazes de fazer coisas tão bem quanto as “pessoas normais”. É de interrogar-se sobre se isso seria possível. Outros autores como Marchesan e Carpenedo (2021) afirmam que são atitudes que expressam preconceito e discriminação direcionado às pessoas com deficiência. E isso se expressa através de uma cultura que é disseminada em todos os âmbitos sociais da pessoa com deficiência.

Vendramin (2019) vai mais além:

[...] Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão conseqüentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis. A relação de insuficiência desses corpos é projetada sobre os sujeitos que são fixados como incapazes devido à sua condição, assim, sem que se faça menção aos fatores ambientais, relacionais, sociais e de variação de possibilidades, que envolve o fato de alguém poder fazer algo ou não, ou ter capacidade para determinada coisa (Vendramin, 2019, p. 2).

A autora mostra que por trás da iniciativa de se buscar dar resposta a esses anseios sobre uma sociedade mais inclusiva, o discurso do politicamente correto, da acessibilidade como meio a dar sustentabilidade a uma visão de sociedade mais igualitária constantemente pode recair em um pedantismo. Ou, no estereótipo da acessibilidade (p. 3).

Isso quer dizer que os discursos contemporâneos sobre a inclusão esbarram em um choque de culturas. Para a autora a visão representativa da pessoa com deficiência, a necessidade de se encontrar respostas à modelos arquitetônicos que buscam saídas igualitárias aos acessos, ao mesmo tempo em que se busca encontrar saídas à questões que envolvam a hipervisibilidade e a não-visibilidade das pessoas com deficiência (Kuppers, 2004) criam contextos em que o capacitismo se transborda entre os preconceitos estabelecidos tanto para àqueles que não sejam portadores de necessidades especiais quanto para os que são.

E nesse sentido, como fica essa situação a partir da sua dimensão pedagógica? Santos e Souza (2021) afirmam que, nos últimos anos, o Ministério da Educação vem exigindo dos departamentos de ensino que repensem suas práticas pedagógicas para a inclusão de pessoas com deficiência em seus espaços. Ainda que, de acordo com Mazzotta (2005), as primeiras iniciativas nesse sentido remontem o século XIX.

Para as autoras, a visão de que a inclusão das Pessoas com Deficiência na produção de conhecimento ainda é reflexo, sobretudo das visões das classes dominantes sobre quem detém o poder de ensinar para quem tem condições de aprender nesse processo. Pois, segundo as professoras:

Na trajetória em busca da inclusão escolar das pessoas com deficiência, na maioria dos casos a exclusão presenciada era e ainda é considerada como resultado das concepções negativas sobre a deficiência, tanto em termos médicos quanto sociais. As tentativas de romper com a abordagem médico - terapêutica, que mantinham a escolarização dessas pessoas isoladas em escolas especiais (Damasceno, 2011), resultou na vagarosa introdução do público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular, proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996 (LDBEN) (Santos & Souza, 2021, p. 4).

As professoras salientam que no âmbito escolar essas concepções são disseminadas tanto pelos professores quanto pelos alunos e que isso já começa bem antes mesmo das propostas pedagógicas. Para as autoras começa já na escola ou na faculdade em que os alunos são obrigados a se adaptar a estrutura como um todo e não o contrário (p. 7).

Além disso, outros autores como Santos *et al* (2018) afirmam a necessidade da boa formação dos professores. Para os autores só se começa a ampliar questões que envolvam melhoria na forma como se enxerga a pessoa com deficiência, e do capacitismo em ambiente escolar quando os professores saem das faculdades tendo consciência do seu papel junto à promoção de um ensino mais igualitário.

Pesquisa exploratória: os estudantes de Jornalismo da Unesp/Bauru

A partir das concepções iniciais sobre representação social e midiática da pessoa com deficiência, das conceituações prévias sobre capacitismo e como eles se manifestam na sociedade e também no ambiente escolar. No intuito de conhecer um pouco mais sobre como isso ocorre no ambiente do ensino superior. Este trabalho resolveu fazer uma pesquisa de cunho eminentemente exploratório envolvendo os estudantes do terceiro ano da disciplina de Jornalismo Digital I, do curso de Jornalismo da UNESP/Bauru.

A razão pela qual foi escolhido os alunos foi porque o docente, em uma das conversas envolvendo os estudantes sobre o papel da inclusão e acessibilidade nas redações jornalísticas foi levantada diversas questões que culminavam sobre as percepções que ambos, docente e discentes tinham sobre o que significa acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico.

Dessa forma, foi elaborado um *survey* a partir da ferramenta Google Docs, entre os dias 10 e 14 de abril de 2024, contendo 10 perguntas fechadas em que os discentes puderam responder sobre suas concepções no ambiente acadêmico sobre como a universidade entende o papel da acessibilidade, do capacitismo e de como a academia prepara o profissional para perpetuar ou não essas visões tanto no ambiente interno da universidade quanto externamente.

Dos 34 alunos que fazem parte das turmas B e D, somente 14 alunos responderam ao *survey*. O que nos dá um número aproximado de 45% do total de alunos das duas turmas que responderam ao questionário. A primeira pergunta que se referia à faixa etária dos estudantes. 70% dos estudantes responderam que se encontram na faixa etária dos 19 aos 25 anos de idade, 10 % responderam entre 17 e 19 anos e 20% entre 26 e 30 anos de idade.

A segunda pergunta se referiu aos gêneros que se identificam os discentes. 45% responderam gênero feminino, 45% ao gênero masculino e 10% responderam "outro". O que mostra que temos entre os estudantes alunos que não se identificam com padrões de gênero socialmente instituídos.

A terceira pergunta se referiu às condições econômicas envolvendo os estudantes. 85% dos discentes responderam que a renda familiar varia entre 1 e 5 salários mínimos, 15% afirmaram que varia entre 5 e 10 salários mínimos, nenhum dos discentes respondeu que a renda familiar é acima dos 10 salários mínimos.

A quarta pergunta quis conhecer dos estudantes se eles, no ambiente acadêmico se depararam com colegas que possuem necessidades especiais. 100% dos estudantes responderam que não conheciam entre seus colegas, alguém que tinha necessidades especiais, nenhum dos estudantes responderam conhecer. Isso mostra que o ambiente acadêmico em que os estudantes

estão inseridos não conta com discentes portadores de necessidades especiais, ao menos na turma em que se encontram.

A quinta pergunta do *survey* buscou conhecer dos estudantes se eles conheciam entre os professores algum deles que era Portador de Necessidades Especiais. Novamente, 100% dos estudantes afirmaram que não conheciam se os professores eram portadores de deficiência.

A sexta pergunta do questionário indagou os discentes se eles acharam que os programas das disciplinas que eles encontravam na universidade olhava para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. 90% dos estudantes não souberam responder se isso de fato ocorriam e 10% afirmaram que os programas não sabiam disso.

Na sexta pergunta, foi pedido para que eles explicassem porque achavam que as disciplinas não eram inclusivas. Somente um discente respondeu ao afirmar que em disciplinas como fotografia e ou televisão, as disciplinas não são preparadas para ter pessoas com deficiência visual por exemplo.

Na sétima pergunta, o questionário perguntou se a universidade pensa na inclusão de pessoas com deficiência, com relação ao acesso. Para 100% dos estudantes, eles afirmaram que sim. O que mostra como Vendramin (2019) afirma que a concepção de acesso é plenamente reconhecida a partir de sua dimensão arquitetônica, mas, muito mais como uma visão sobre o papel da inclusão ambiental (materialmente falando) do que incluído propriamente dito.

A oitava pergunta, questionou os discentes sobre se as visões que eles têm da pessoa com deficiência é favorecida ou não pelos preconceitos que eles possuem. 90% dos estudantes afirmaram que o preconceito que eles possuem sobre a pessoa com deficiência limita as visões sobre a capacidade que elas têm.

A nona pergunta do *survey* questionou os discentes se eles acham que a academia estereotipa a visão do portador de deficiência. 100% dos estudantes afirmaram que sim. Isso mostra como afirma Marchezan e Capanedo (2021) e Campbell (2004) como o capacitismo é, de fato, uma condição que espelha culturalmente a visão de que as pessoas com deficiência não teriam a possibilidade de fazer ou não alguma coisa.

A décima pergunta questionou os estudantes se o ambiente profissional do jornalista se preocupa com a inclusão de pessoas com deficiência na rotina produtiva. E, novamente, 100% dos estudantes afirmaram que não há uma preocupação do jornalismo e dos jornalistas em incluir pessoas com deficiência em seu quadro de profissionais.

Considerações finais

Se em um primeiro momento, buscamos conhecer aqui a forma como as sociedades se conhecem e se auto reconhecem isso significa dizer que elas levantaram padrões, conceituações e objetivos ideias para que elas se desenvolvessem. Ki-Zerbo (2010) mostra que a evolução das sociedades africanas nesse sentido espelhou os ideais de uma sociedade e como ela deveria ser representada socialmente.

E como tal, milênios se passaram civilizações cresceram, desapareceram, mas, seus ideais de perfeição foram se aperfeiçoando, a sociedade precisou representar seus objetivos, através da cultura, da moral, da construção social do que acredita. Barthes (1982) explica que esse é um processo sem volta porque a partir do momento em que uma sociedade idealiza seu objetivo ela mitifica essa realidade e como tal isso é repassado geração através de geração.

Ou seja, dessa forma não podemos deixar de considerar que, quando se mitifica uma realidade, se aplica nela concepções que podem, inevitavelmente, se transformarem em circuitos de violência estrutural. Galtung (1984) ao dizer que é complicado reconhecer quem é o ativo e o passivo na relação, deixa claro a dificuldade que é considerar por exemplo, como as nossas concepções sobre pessoas com deficiência padronizam a forma como entendemos a própria deficiência.

Sônia Pessoa (2018) nos mostra que a compreensão sobre deficiência e capacitismo ajuda, sobretudo, a encontrar os diversos liames com que compreendemos linguisticamente, formas de reconhecer e representar a deficiência. O que, segundo a autora, evidencia que termos como aleijado, incapaz, entre outros, reforcem, e estruturam formas de compreensão e repercutam violências estruturais, inclusive nas práticas de ensino dessas deficiências.

Nesse sentido, a representação social se apresenta como um processo de mediação socio-técnica tanto quanto social (Braga, 2012). Porque desenvolvemos a necessidade de representar o ideal e nesse sentido preconceitos são construídos em relação a tudo o que envolve a sociedade e, em especial, às pessoas com deficiência.

Nesse trabalho buscamos mostrar que a evolução da representação social e midiática do ideal humano em relação às pessoas com deficiência gera o que a gente chama de capacitismo – como afirma Marchesan e Carpenedo (2021) uma visão recheada de preconceitos e concepções sobre o que culturalmente acreditamos que uma pessoa com deficiência pode ou não fazer

E isso se espelha em todas as dimensões da vida social do indivíduo, mas, seus efeitos começam a ser sentidos desde antes, e são reforçados em suas dimensões pedagógicas. Ainda que diversos autores mostrem como a formação dos professores precisa entender o papel da inclusão para além da ideia de acessibilidade. Esta ainda se mostra uma barreira tanto para quem ensina quanto, para quem precisa aprender a respeito.

Assim, o *survey* desenvolvido envolvendo os estudantes do curso de Jornalismo, na disciplina de Jornalismo Digital I da Unesp só reforçou que a visão que estudantes e docente possuem sobre como a academia e como a profissão de jornalista retrata a pessoa com deficiência. Para os discentes, nota-se que acessibilidade e inclusão são questões bastante complexas e que seus reflexos não serão facilmente deixados de lado tanto no ambiente acadêmico, quanto fora dele.

Referências

BARTHES, R. **Mitologias**. São Paulo: Difel, 1982

BRAGA, J.L. Circuito vs Campos Sociais. 2012. In MATTOS, MA., JANOTTI JUNIOR, J., e JACKS, N., orgs. **Mediação & midiatização** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, 328p.

- CARVALHO, S. M. C R. de. **Representação Social da Pessoa com Deficiência Frente à Exclusão / Inclusão**. 2007. Dissertação de Mestrado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- CAMPBELL, F. K. **Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory**. *Disability & Society* 23:2, 2008: 151-162.
- COELHO, E. B. S., GRÜDTNER, A. C. L., LINDTNER, S. R. (orgs). **Violência: Definições e Tipologias** [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina — Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. 32 p.
- CONTI, T. V. **Armas, Guerras e Instituições: os Estados Unidos, 1840-1940**. Tese de Doutorado defendido pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) .
- DAMASCENO, A. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da educação especial à educação inclusiva. In: COSTA, VALDELÚCIA (org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói, Educação e vida nacional, 2011.
- GALTUNG, J. **Peace by Peaceful Means**. London: SAGE, 1996.
- GALTUNG, J. **Twenty five Years of peace research: Ten challenges and some responses**. Berghof Stiftung Winklerstr. 4A. 1000. Berlin, 33. 1984.
- JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**. Volume I. Metodologia e pré-história da África Brasília, DF: UNESCO; Ministério da Educação, 2010. 930 p.
- KUPPERS, P. **Disability and contemporary performance: bodies on edge**. Cornwall: TJ International, 2004.
- LOPES, F. **Os conceitos de paz e violência cultural: Contribuições e limites da obra de Johan Galtung para a análise de conflitos violentos**. *Athenea Digital*, 13(2), 169-177; 2013.
- MARCHESAN, A; CARPENEDO, R. F. **Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência**. *Revista Trama*. Volume 17. Número 40. Ano 2021.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MINAYO, M.C.S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar 1978.
- PESSOA, S. C. **Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas / Sônia Caldas Pessoa**. – Belo Horizonte (MG): PPGCOM, 2018. 120 p.
- SANTOS, J. P. L. S. CAVALCANTE, V. C. SOBRAL, M. P. O. **Educação Inclusiva e a formação de professores no município de Penedo/AL**. UNIT, Sergipe, 2018.
- SANTOS, N. F. dos; SOUZA, J. **Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência**. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/35441/pdf> acesso em 17/06/2024.
- SILVEIRA, A. C. M. **Representações Midiáticas, Memória e Identidades**. 2004. Disponível em: < <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/114207024209518791716507656874190840072.pdf>> acesso em 16/06/2024.
- STIEGLER, B. **The age of disruption: technology and madness in computational capitalism**. 1ª ed. Polity 2019.
- TRAQUINA, N. **Teorias do Jornalismo – Porque as notícias são como são**, vol. I. Florianópolis. 3. Ed. Insular, 2012.
- VENDRAMIN, C. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**. 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389> acesso em 18/06/2024.

MÍDIAS AUDIOVISUAIS COMO OBJETOS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE MIDIATIZAÇÃO, COTIDIANO E MATERIAIS DIDÁTICOS¹

*AUDIOVISUAL MEDIA AS LEARNING OBJECTS: A
VIEW ON MEDIATIZATION, EVERYDAY LIFE AND
TEACHING AND LEARNING MATERIALS*

MARIA CLARA BALDEZ BOING²

WALCÉA BARRETO ALVES³

RESUMO

Esse artigo emerge de provocações que movem a pesquisa “Mídias como objetos de aprendizagem em materiais didáticos e seus usos nos/com cotidianos escolares”. Propõe uma breve análise do projeto Telecurso, partindo da presença marcante da televisão no contexto da comunicação e da educação no Brasil, caminhando para o cenário contemporâneo onde há a coexistência de uma multiplicidade de mídias nesses espaços. A discussão apresentada fomenta a investigação sobre os processos de midiaticização, em diálogo com autores como França (2020), Bolin (2020) e Sodré (2002; 2014), sugerindo uma possível complexificação da relação da mídia como objeto de aprendizagem em materiais didáticos.

Palavras-chave: Televisão; Educação; Mídia, Midiaticização; Materiais Didáticos

Introdução

“E atenção! Se liga aí, que é hora da revisão!”

Essa frase pode vir acompanhada de um cheiro de café e muito sono de uma adolescente no início dos anos 2000 que, enquanto se arruma relutante para ir à escola às seis horas da manhã, escuta ao fundo o som da televisão. É uma frase que ecoa também em salas de aula conhecidas como telessalas, estruturas espalhadas pelo território do Brasil, onde jovens e adultos estudaram para concluir o ensino fundamental e ensino médio.

A frase que se repete ao final de cada teleaula – seja de matemática, história ou outra disciplina – convoca o espectador a revisar os conteúdos do currículo escolar que lhe foram apresentados por meio de narrativas inspiradas em telenovelas, entrevistas jornalísticas, depoi-

1 Texto publicado em anais de evento, tendo sido revisado, com atualizações e adições.

2 Doutoranda em Mídia e Cotidiano pela UFF, mestre em Educação pela UERJ e graduada em Cinema pela PUC-Rio. Atuou nas equipes de educação do Museu de Arte do Rio (MAR) e CCBB-RJ. Coordenou o Grupo de estudos Paulo Freire, Arte Contemporânea e Educação na EAV - Parque Lage. Atualmente, é coordenadora pedagógica no Núcleo de Inclusão Educacional da Fundação Roberto Marinho/Canal Futura.

3 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano/ (UFF, Niterói, RJ). Líder do Núcleo de Estudos em Comunicação e Educação, Etnografia e Representações Sociais (NECEERS/UFF/CNPq). Graduação em Psicologia (UERJ). Mestrado em Educação (UERJ). Doutorado em Educação (UFF).

mentos de especialistas, entre outras linguagens comuns à televisão. As teleaulas são conteúdos audiovisuais do projeto Telecurso, da Fundação Roberto Marinho, e se fizeram presentes na vida de muitas pessoas ao serem exibidas quase que diariamente, por décadas, na grade de programação da Rede Globo, do Canal Futura e de outras emissoras de televisão. Junto com as teleaulas, o Telecurso produziu também uma coleção de livros didáticos que foram vendidos em bancas de jornais e livrarias. Esse formato possibilitou que pessoas estudassem de forma autônoma em casa, formando uma base para, por exemplo, ter acesso aos diplomas de ensino fundamental e médio por meio da prova do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)⁴.

Além disso, em parcerias com escolas públicas e outras instituições, o Telecurso também foi implementado, com metodologia própria, em salas de aula equipadas com um kit multimídia pela Fundação Roberto Marinho - as chamadas telessalas. Estas são salas de aula que ocupam espaços dentro de escolas das redes de ensino nas quais o Telecurso pode ser implementado. O professor, por sua vez, é formado na metodologia do projeto para desenvolver com turmas de estudantes um processo pedagógico com os materiais didáticos fornecidos, a partir da exibição das teleaulas.

Essas características, que entrelaçam audiovisual e educação, fazem com que o Telecurso seja um dos motivadores para essa pesquisa, que pretende investigar, nos cotidianos escolares, os múltiplos usos que sujeitos da comunidade escolar - em especial, estudantes e professores - fazem das mídias que estão presentes como objetos de aprendizagens em materiais didáticos. Bebendo de fontes teóricas da comunicação nos estudos sobre mídias e dialogando com as práticas cotidianas, a partir de Certeau (2014 [1980]1), um dos caminhos da pesquisa será analisar os usos de materiais didáticos que apostam nas mídias como objetos de aprendizagem que se relacionam com os conteúdos dos currículos escolares.

O presente artigo tem como objetivo analisar o formato do Telecurso sob uma perspectiva histórica - partindo das linguagens televisivas para o contexto contemporâneo de uma multiplicidade de mídias - e perceber, a partir dessa análise, algumas das provocações que movem essa pesquisa sobre mídia e educação, entendendo a mídia como objeto de aprendizagem. Dessas provocações, emerge o conceito de midiatização, com o qual é desenvolvida uma breve reflexão, articulando abordagens necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa, em diálogo com autores como França (2020), Bolin (2020) e Sodré (2002; 2014).

Telecurso e a presença da televisão no Brasil

Para refletirmos brevemente sobre o formato e linguagens do Telecurso, tomamos como exemplo três *frames*⁵ da teleaula 01 do Telecurso de História do Ensino Médio (EM):

4 O Encceja é um dos exames realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que possibilita meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares. (INEP, 2024) Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja> Acesso em 31 jul 2024.

5 O termo *frame* ou quadro, utilizado na linguagem audiovisual, se refere à imagem estática de um vídeo; consiste em cada imagem que integra um registro audiovisual.

Figura 1: Teleaula 01 do Telecurso de História.



Fonte: Telecurso/YouTube, 2015.

Figura 2: Teleaula 01 do Telecurso de História.



Fonte: Telecurso/YouTube, 2015.

Figura 3: Teleaula 01 do Telecurso de História.



Fonte: Telecurso/YouTube, 2015.

Na figura 1 vemos uma repórter segurando um microfone e em frente a um prédio histórico. Na parte inferior da imagem, há uma tarja com a frase: “A História é o estudo das ações humanas ao longo do tempo”. Na figura 2, duas mulheres, aparentemente de gerações distintas, conversam em um cenário de sala de estar, segurando uma peça de roupa. Na parte inferior da figura há uma tarja com a frase: “Esse vestido era da minha avó”. Por fim, na figura 3, há a imagem de Mônica Lima, professora de história. Na imagem, há uma tarja com a frase: “Tempo e espaço são duas categorias fundamentais”” A docente disserta sobre essa temática na disciplina de História.

Esses recortes de cenas, que integram o primeiro episódio da coleção de teleaulas do Telecurso História EM, possuem o mesmo objetivo: trabalhar conceitos e objetos de conhecimento do currículo de História. Se olharmos para esse objetivo, podemos imaginar uma cena de sala de aula: um professor, um quadro de giz e uma turma de estudantes em torno das temáticas da aula. As escolhas de narrativas e estéticas da teleaula, no entanto, seguiram outro caminho: pela linguagem da reportagem (figura 1), da telenovela e ficção (figura 2) e documentária, com entrevista com especialistas (figura 3).

Essa coleção de teleaulas foi lançada em 2008, junto com seus livros didáticos. Nesse mesmo ano, Rosália Duarte, em sua pesquisa sobre televisão e educação, disse que “a sociedade brasileira é uma das mais audiovisuais do planeta: cerca de 98% dos lares brasileiros dispõem de pelo menos um aparelho de televisão; a programação do canal de maior audiência no país abrange quase 100% do território nacional” (Duarte, 2008, p.17). O alcance da televisão no Brasil, e sua presença quase hegemônica ao longo dos anos, segundo a autora, possibilitou a implantação de um padrão estético-narrativo dessas produções, além da significativa influência na vida social. Talvez por isso, as teleaulas se apresentam com uma linguagem que se relaciona com a

linguagem televisiva, ao invés de responder diretamente ao imaginário de sala de aula clássica. A televisão, e sua forte presença na vida cotidiana da população brasileira, foi entendida pelo projeto Telecurso, então, como um caminho para a educação.

O Telecurso, no entanto, surge três décadas antes desta teleaula de História, em 1978, quando a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, lançou um projeto que se declara como um projeto de teleducação⁶: Telecurso 2º Grau. A proposta era oferecer ensino à distância por meio da televisão aos adultos que pretendiam concluir o ensino médio. Existia um material de apoio aos estudantes, produzidos em fascículos que chegavam semanalmente às bancas de jornais.

Sobre a memória do Telecurso:

Nos anos 70, o problema de acesso à escola era especialmente crítico: apenas 67% da população em idade escolar no Brasil estava matriculada no ensino fundamental, e 10% no ensino médio (IBGE-PNAD). Diante desse desafio, foi criado, em 1978, o Telecurso, com o objetivo de ampliar o acesso à educação de qualidade a centenas de milhares de brasileiros, ao levar educação pela TV, com uma linguagem, formato e modelo de atuação inovadores. A partir de 1995, com a metodologia Telessala – Incluir para Transformar, o Telecurso passou a ser implementado em salas de aula em todo o Brasil, por meio de parcerias com prefeituras, governos e instituições públicas e particulares. Desde então, mais de 1,6 milhão de estudantes já concluíram o ensino fundamental e médio por meio do Telecurso. Desde 2001, o Telecurso é currículo de referência para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O Telecurso é utilizado para correção idade-ano, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de estudantes do ensino regular de comunidades remotas ou que precisem de reforço no processo de aprendizagem (Fundação Roberto Marinho, 2024, n/p)⁷.

A principal mudança do primeiro Telecurso 2º Grau para a teleaula de História – aqui tomada como exemplo – aconteceu nos anos 90 com a implementação do Telecurso por meio da metodologia “Telessala - Incluir para transformar”. Com Martín-Barbero (2021), entendemos que a televisão não é apenas um meio, mas um espaço de comunicação e, para estudar os meios de comunicação, é preciso considerar os sujeitos envolvidos e suas relações. A televisão somente como um meio é insuficiente quando pensada como um caminho de educação. Para atuar efetivamente no campo educacional, com o objetivo de formar pessoas que não concluíram os ensinos fundamental e médio, o Telecurso se reorganizou - em 1995, foi lançado o Telecurso 2000⁸. Desde então, passou a utilizar uma metodologia própria, presente em seus livros didáticos, com implementação em parcerias com redes de ensino. Vilma Guimarães, uma das educadoras responsáveis pela criação da metodologia, conta:

Em toda sala de aula na qual se usa essa metodologia, encontramos pessoas com diferentes saberes, organizadas em círculo, dialogando, com a mediação de uma educadora ou um educador motivado e preparado para utilizar variados meios pedagógicos, a serviço da socialização, da individualização e da constru-

6 Teleducação é citada na apresentação do projeto, que está disponível em: <https://www.frm.org.br/a-fundacao/como-chegamos-ate-aqui/1978> (Fundação Roberto Marinho, 2024). Acesso em: 31 jul 2024.

7 Retirada do site de apresentação do projeto, da Fundação Roberto Marinho. Disponível em <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/solucao/telecurso>. (Fundação Roberto Marinho, 2024). Acesso em: 31 jul 2024.

8 O Telecurso 2000, lançado em 1995, foi fruto das experiências do Telecurso 2º grau e Telecurso 1º grau, projetos anteriores que existiam desde 1978. Em 2008, o Telecurso 2000 teve uma atualização, da qual a teleaula de História referenciada neste trabalho faz parte, e passou a se chamar Novo Telecurso.

ção da aprendizagem e autonomia dos estudantes. Assim, como uma prática cooperativa, educadores e educandos concretizam aquilo que Paulo Freire ensinou: ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; aprendemos todos em comunhão.

O que acontece nas milhares de salas de aula em que se faz uso desta metodologia resulta de um conjunto de processos, métodos, procedimentos e materiais que tem raízes nas práticas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 80 no Brasil, inspiradas em Paulo Freire, Freinet, Piaget, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, entre outros. (Guimarães, 2013, p. 9)

Da leitura de imagem à leitura de mídia

A “Metodologia Telessala - Incluir para Transformar” é apoiada por um conjunto de livros didáticos – para o estudante e o professor – desenvolvido a partir de etapas metodológicas, tais como: Acolhimento, Problematização, Leitura de imagem, Socialização e Avaliação.

Vamos focar na etapa “Leitura de imagem”, que em seu nome nos evoca enquanto referência o termo “leitura do mundo”, de Paulo Freire (1989). No material didático, essa etapa, na grande maioria dos casos, está relacionada ao momento em que se aciona a teleaula. Dentro da telessala, os estudantes assistem à teleaula e são instigados, mediante uma proposta de atividade, a fazer uma leitura com um olhar ampliado, compreendendo o que se está nomeando como imagem, ou seja, a obra audiovisual como um todo, com som, imagem, tempos e narrativa. As teleaulas são dinamizadas, então, como meios e objetos de aprendizagem.

A escolha de utilizar, nas teleaulas, linguagens televisivas – em especial a jornalística, a da telenovela e a documental - aliada à etapa metodológica “Leitura de Imagem”, nos faz refletir sobre as possíveis relações entre a televisão e a educação neste contexto. Sobre a leitura do mundo, Freire diz:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p.9).

Uma cena de ficção entre tia e sobrinha conversando sobre o vestido da avó pode ser uma cena familiar para muitas pessoas, remetendo-as às suas próprias memórias, tema trabalhado na teleaula de História. Essa linguagem de telenovela, assim como a linguagem do jornalismo e a do documentário, busca gerar empatia com seus espectadores por se aproximarem das suas realidades – das suas leituras do mundo – prescindindo, como disse Freire (1989), do processo de aprendizagem. Aproximar assuntos do currículo – a História ou a Matemática, por exemplo – do cotidiano das pessoas por meio das linguagens da televisão seria, então, um possível caminho para acionar leituras de mundo e, conseqüentemente, desenvolver aprendizagens.

Um pouco sobre a etapa “Leitura de Imagem”, pela narrativa do próprio projeto do Telecurso:

Na década de 1960, quando os recursos audiovisuais começaram a ser usados em educação, ao iniciar jovens e adultos na leitura da palavra e do mundo, Paulo Freire e a equipe usavam o epidiascópio, um aparelho capaz de projetar

imagens impressas em papel (...). As imagens não são meras ilustrações da fala do educador. São codificações, em forma de programas videográficos, de ideias a serem decodificadas pelos educandos. O texto imagético traz para a sala de aula um conjunto infinito de possibilidades de leitura (Guimarães, 2013, p.70).

Com isso, por muito tempo o Telecurso desenvolveu processos pedagógicos com as teleaulas, que eram usadas como objetos de aprendizagem, buscando estabelecer relações entre os conceitos do currículo e o cotidiano dos estudantes.

A última coleção de teleaulas foi produzida em 2008 e, além da perda de identificação com os dias de hoje – já que os cenários, objetos, figurinos e contextos da cidade retratados na tela podem ser considerados por muitos como “coisa velha” –, o contexto atual provoca também a necessidade de expandir o que antes era uma relação de televisão-educação para outras mídias. Diante desse desafio, um dos primeiros movimentos feitos na metodologia do Telecurso, e que aparecem em novos materiais pedagógicos produzidos pelo projeto, foi renomear a etapa “Leitura de imagem” por “Leitura de mídia”, convocando outras mídias como elemento do processo de aprendizagem. Hoje, dentro de um movimento de atualização com essa etapa, percebemos que há uma aposta, por parte do projeto Telecurso, de ampliação dos usos desses objetos de aprendizagem, dialogando com as diversidades de mídias e tecnologias digitais, para além da televisão.

Mídias como objetos de aprendizagem

Tendo o Telecurso como motivador, essa pesquisa busca, então, olhar para materiais didáticos que trazem como objetos de aprendizagem diferentes mídias, com as quais os professores são incentivados, na implementação desses materiais, a desenvolverem as propostas de atividades e reflexões ali apresentadas.

A prática da produção de materiais didáticos é uma prática de “bastidores”, trabalhando com os conteúdos que se materializam e que serão implementados posteriormente por outros agentes. Com Certeau (2014 [1980]1) ficamos alertas em relação a essa produção de conteúdo para o público, pois segundo o autor:

(...) parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural ‘fabrica’ durante essas horas e com essas imagens. (...) A ‘fabricação’ que se quer detectar é uma produção, uma poética - mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da ‘produção’ (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos ‘consumidores’ um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos (Certeau, 2014 [1980]1, p. 38 e 39).

Entendemos, com o autor, a importância de estudar essa “fabricação” dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar, o que nos leva ao problema de pesquisa: como refletir sobre uma produção de materiais didáticos que faça sentido para os cotidianos da escola e que dê visibilidade aos seus múltiplos usos? Da análise do uso das teleaulas no processo de aprendizagem do Telecurso, emerge um caminho possível para essa investigação: o recurso das mídias como objeto de aprendizagem desses materiais didáticos. Tal caminho aponta como demanda anali-

sar os usos que os praticantes – em especial, os estudantes – fazem das mídias apresentadas em materiais didáticos. A partir dessa demanda, identificamos aproximações entre o campo da Educação e da Comunicação.

Refletindo sobre educação e mídia, Paulo Freire, disse que “uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo” (2021, p. 35). Para ele, ser um telespectador de uma novela ou de comerciais, por exemplo, era fundamental para pertencer a seu tempo. Acompanhar uma novela, no entanto, não excluía a possibilidade – segundo ele, necessária – de consumir o conteúdo de forma crítica. Freire diz:

Os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham (Freire; Guimarães, 2021, p. 36).

É instigante o fato de Freire, um educador, identificar o campo da comunicação como fundamental na construção de um pensamento crítico para a sociedade, inclusive para a educação. Essa conversa do autor, registrada na obra publicada em 2021, aconteceu em 1983, no entanto percebemos que a presença da comunicação se faz ainda mais urgente nos dias de hoje. Sobre o campo comunicacional, Sodré (2014) diz:

(...) os signos, os discursos, os instrumentos e os dispositivos técnicos são os pressupostos do processo de formação de uma forma nova de socializar, de um novo ecossistema existencial em que a comunicação equivale a um modo geral de organização. Instalada como um mundo de sistemas interligados de produção, circulação e consumo, não como índice de um novo modo de produção econômico, mas como a continuidade, com dominância financeira e tecnológica, da mercantilização iniciada pelo capitalismo no início da Modernidade ocidental. No necessário rearranjo de pessoas e coisas, a comunicação revela-se como principal forma organizativa (p. 14).

Sendo a comunicação a principal forma organizativa do nosso tempo atual, torna-se necessário que essa investigação – analisar os usos que os estudantes fazem das mídias apresentadas em materiais didáticos – considere o contexto da sociedade desses praticantes. Certamente, os usos que os estudantes faziam dos meios de comunicação no tempo de Freire, se diferem dos usos contemporâneos, pois o “ecossistema existencial” (Sodré, 2014) é outro.

Diante disso, chegamos a um conceito-chave para a pesquisa, o de midiatização, que tem se mostrado central a essa reflexão. Ainda com Sodré (2014):

Não se trata aqui da transmissão de acontecimentos por meio de comunicação (como se primeiro se desse o fato social temporalizado e depois o midiático, transtemporal, de algum modo) nem é o trabalho das mediações simbólicas sobre a mídia (como pode dar a entender a expressão “o meio e suas mediações”), e sim um *conceito* que descreve o funcionamento articulado das tradicionais instituições sociais e dos indivíduos com a mídia. Uma comparação simplificadora: na mediação uma imagem é algo que se interpõem entre o indivíduo e o mundo para construir o conhecimento; na mediatização, desaparece a ontologia substancialista dessa correlação, e o indivíduo (ou o mundo) é descrito ele próprio como imagem gerida por um código tecnológico (p. 108).

Percebemos, então, que o avanço tecnológico é um fator importante para o conceito de midiaticização que, por sua vez, descreve um processo de mudanças na organização social consequentes das relações entre tecnologia e a vida humana.

A midiaticização é, portanto, uma elaboração conceitual para dar conta de uma nova instância de orientação da realidade capaz de permear as relações sociais por meio da mídia e constituindo – por meio do desenvolvimento acelerado dos processos de convergência midiática – uma forma virtual ou simulativa de vida, a que já demos nome de *bios midiático* (Sodré, 2014, p. 109).

Com isso, pensamos ser importante estudar os processos de midiaticização, sugerindo uma possível complexificação da relação da mídia como objeto de aprendizagem em um material didático. Sobre midiaticização, Alves e Coaracy (2020) dizem:

O autor [Sodré] nos ajuda a compreender que os processos midiáticos atuam na construção de signos a partir dos jogos de vinculação que se fazem mediante a experiência estética do indivíduo com o meio. Lançando mão da concepção de McLuhan, de que o meio é a mensagem, nos leva a problematizar como as formas de midiaticização se implementam no cotidiano de vida dos sujeitos a partir da própria interação dos mesmos com os artefatos midiáticos, de modo que atua nas vivências que configuram os processos de individuação, ao mesmo tempo, trazendo características que vão apresentando novas necessidades se configurando de processos de institucionalização e de dinamização do papel social dos indivíduos que a compõem (p. 248 e 249).

Diferentemente de um conteúdo estanque, que atende única e exclusivamente o currículo, um produto midiático pode ter sido produzido em um determinado contexto e, posteriormente, usado dentro de um material didático. Uma música criada para a indústria do entretenimento pode ter uma letra que se relacione com reflexões de um conceito de Ciências, por exemplo. Esse fato, por si só, já provoca um deslocamento do contexto da mídia, criando novos sentidos quando inserido em um material didático. Quando essa mídia – a música, por exemplo – é apropriada pelo estudante no uso do material didático no cotidiano escolar, outros sentidos são criados, informados por outros desejos (Certeau, 2014 [1980]1), que não necessariamente correspondem ao previsto na intencionalidade pedagógica do material. As vivências e experiências dos usuários com as mídias são anteriores e mais amplas do que as fronteiras impostas pelo material. Quando essas vivências e experiências estão entramadas nos cotidianos de uma sociedade midiaticizada, os usos que os estudantes fazem das mídias ganham camadas de complexidades.

Breve reflexão sobre o conceito de midiaticização

Em uma aproximação inicial com o conceito de midiaticização, percebemos a existência de uma pluralidade de abordagens, em movimento e sendo tecidas no presente. A partir de um trabalho exploratório, Vera França (2020) mapeia e historiciza diferentes abordagens para o conceito de midiaticização, expondo que os debates e disputas sobre esse conceito não são marcados somente pelo tempo presente, mas também por territórios. As abordagens em países europeus se diferem entre si e em relação a abordagens de teóricos brasileiros.

Ao escolher trabalhar com um conceito-chave – o de mediação – e levá-lo de forma transversal para o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que é necessário fazer uma aproximação cuidadosa com o mesmo, buscando, antes de compreendê-lo como conceito, identificar os motivos que me levaram até ele. Sobre conceitos, França (2020) diz:

A criação e a força dos conceitos são resultado de dois movimentos interligados. O primeiro – que explica por que eles aparecem em um momento dado – são as mudanças na realidade, surgimento de novas dinâmicas na ordem do mundo(...). O segundo é de ordem epistêmica e se refere ao quanto a elaboração reflexiva que busca dar conta desses aspectos ou problemas do mundo empírico se mostra bem-sucedida na tarefa de compreendê-los (p. 24).

Na sequência, ela afirma que em relação à mediação ambos os movimentos ficam evidentes. O primeiro movimento, referente a mudanças na realidade, é marcado principalmente pelo avanço tecnológico que modificou o cenário técnico-comunicativo ao longo do século 20, e trata-se de um fenômeno que pode ser chamado de mediação. Já o segundo movimento, diz respeito às diversas formas de compreensão dessas mudanças e pode ser entendido como um conceito. “A mediação, portanto, é um termo que nomeia o fenômeno, mas é também um conceito” (França, 2020, p. 24).

Nessa pesquisa e investigação, identificamos a presença de ambos os movimentos. O deslocamento feito, ao perceber a necessidade de desenvolver a pesquisa no campo da comunicação, e não, por exemplo, da educação, é motivado pelo fenômeno da mediação. A presença das mídias nos cotidianos escolares, já percebida por Paulo Freire (2021 [1983]) em seu tempo, se intensificou a partir da aplicação das tecnologias da informação e comunicação na educação, resultados dos avanços tecnológicos que possibilitaram transformações dos meios de comunicação. Essas transformações, por sua vez, fazem com que as mídias entrem cada vez mais nos cotidianos das pessoas e, por consequência, nos cotidianos escolares, borrando fronteiras entre a comunicação e a educação. Se Paulo Freire pensava em “ensinar com as mídias”, essa aproximação cada vez maior entre mídia e educação, caminha para pensarmos na perspectiva de não apenas ensinar e aprender com, mas com/pelas/nas mídias.

Uma vez que esta pesquisa se entende como parte do campo da comunicação, nos deparamos, então, com a mediação como conceito. Como dito antes, existem diferentes abordagens sobre o conceito de mediação, em debate no Brasil e no mundo, o que “é naturalmente plural (pois os tratamentos são múltiplos e nem sempre convergentes)”(França, 2020).

Bolin (2020) sugere que há, pelo menos, três formas de se pensar sobre o conceito de mediação, todas com seus benefícios e limitações: abordagens institucional, tecnológica e cultural. Nos atentamos à abordagem cultural:

A abordagem cultural da mediação vê a mídia de uma perspectiva mais holística, como sempre já integrada aos processos sociais e culturais. Esta abordagem não se restringe aos meios de comunicação de massa, mas inclui todas as formas de meios de comunicação no seu foco na comunicação enquanto um tipo de ação social moldada no diálogo com processos sociais mais amplos, incluindo a tecnologia e as instituições (Bolin, 2020, p.72).

Bolin (2020) identifica, nesta abordagem, um lastro histórico ao citar John Dewey, de 1916, que entende a sociedade existindo não apenas *pela* comunicação, mas *na* comunicação. Com isso, o autor percebe que “a sociedade é considerada como uma unidade com os seus meios de comunicação” (Bolin, 2020, p.72).

Ao desenvolver a pesquisa na perspectiva dos cotidianos, olhando para os usos que os estudantes e professores fazem das mídias, nos interessa pensar que a sociedade não seria apenas uma unidade com os meios, mas entramada nos e pelos meios de comunicação. “Nesta perspectiva [cultural], os meios sempre estiveram entrelaçados com a atividade humana – a construção do estado, a formação cultural, etc.” (Idem). Identificamos então um caminho possível pela abordagem cultural, que dialoga de forma integral com os processos sociais que, no caso dessa pesquisa, entendemos como os processos que emergem do cotidiano escolar.

Sodré (2002) diz que a midiática implica numa “qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo ou, pensando-se na classificação aristotélica das formas de vida, um *bios* específico” (p.24).

Esse *bios* específico, apresentado como um quarto *bios* adicionado aos três de Aristóteles⁹, Sodré nomeia como *bios* midiático. Trata-se, conforme aponta França (2020) de uma nova forma de vida que não é apenas cultural, mas existencial.

Para o autor [Sodré], portanto, a midiática, ou quarto *bios*, assume um sentido profundo, caracterizando um novo modo de presença do sujeito no mundo (uma outra condição antropológica), marcado por um *ethos* próprio e um conjunto de características: uma estetização generalizada da vida social, com a prevalência da forma sobre os conteúdos semânticos; uma eticidade exaltativa do desejo individual; a submissão aos negócios e ao capital; novas formas de relacionamento dos indivíduos com as referências concretas (tendo a mídia como estruturadora das percepções e cognições); novas formas de sociabilização (França, 2020, p.28).

Voltando ao problema da pesquisa, pensamos: quais usos das mídias na sala de aula – em especial aquelas presentes em materiais didáticos – fazem os estudantes e professores? A hipótese inicial é que, por meio de um estudo pela perspectiva das práticas cotidianas, é possível dar visibilidade aos múltiplos usos e que eles - mesmo quando não há um aparente engajamento da parte dos sujeitos - podem nos dar pistas para uma educação com as mídias. Neste ponto, podemos pensar com Certeau (2014) que esses usos acontecem em meio às táticas de praticantes, “um cálculo que não pode contar com um próprio” (p.45). Os estudantes praticantes, informados por outros desejos, deslocam, subvertem e reinventam o “próprio”, aquilo que é imposto – pensamos aqui no material didático e o conteúdo programático de uma sala de aula, por exemplo. Para Certeau, muitas práticas cotidianas são do tipo tática e o cotidiano se inventa com *mil maneiras de caça não autorizada* (p.38).

O que percebemos, ao acessar os debates sobre o conceito de midiática – nos aproximando, então, de uma abordagem cultural e do *bios* midiático – é uma complexificação das lógicas das práticas cotidianas (Certeau, 2014 [1980]1). Ao pensar que o *bios* midiático é uma forma de viver e que reposiciona o sujeito no mundo e em relação aos meios de comunicação (aos artefatos culturais, para Certeau), podemos pensar também em um cotidiano midiático, que enreda mídias, sujeitos, instituições, currículos, afetos etc. Pensamos ser importante uma atenção aos processos de midiática que emergem do cotidiano escolar midiático, bem como o que podemos aprender com isso para as relações entre a educação e a comunicação.

9 “Nas primeiras páginas de sua *Ética a Nicômaco*, Aristóteles distingue, a exemplo do que fizera Platão no *Filebo*, três gêneros de existência (*bios*) na Polis: *bios theoretikos* (vida contemplativa), *bios politikos* (vida política) e *bios apolaustikos* (vida prazerosa, vida do corpo)” (Sodré, 2002, p. 24 e 25).

Considerações finais

O exercício de olhar para o projeto Telecurso nos dá pistas sobre o desenvolvimento dessa pesquisa. Pretendemos buscar nos estudos sobre midiatização e recepção outras complexidades no processo de investigação dos usos que os sujeitos nos cotidianos escolares fazem das mídias presentes nos materiais didáticos e, por consequente, nos usos dos materiais em si. Perceber as relações que emergem do Telecurso, das linguagens da televisão, seu alcance e influência no território do Brasil em seu contexto histórico, entramadas com processos da educação, atentam para a importância de olhar a dimensão histórica na complexidade das relações entre mídia e educação.

As possibilidades de reflexão sobre o conceito de midiatização a partir do *bios* midiático de Sodré (2002) e de uma abordagem cultural (Bolin, 2020), nos provocam a perceber os cotidianos como cotidianos midiatizados. Uma vez que esta pesquisa deseja investigar os múltiplos usos que os estudantes praticantes fazem das mídias contidas em materiais didáticos, torna-se necessário compreender como esses estudantes estão engendrados em um cotidiano complexo e inundado pelas mídias e as interfaces que provoca.

O embasamento conceitual acerca dos processos de midiatização apoia, então, o desenvolvimento de uma reflexão crítica desde a produção dos materiais didáticos – que responde a uma lógica do capitalismo atrelada ao avanço tecnológico – até às novas dinâmicas sociais dos usuários desses materiais. Sendo assim, percebemos que investigar os múltiplos usos que os praticantes fazem das mídias em materiais didáticos nos cotidianos escolares midiatizados, pode nos dar pistas para pensar não somente uma educação com/pelas/nas mídias, mas também para a vida.

Referências

- ALVES, W.B. e COARACY, L.L. **Midiatização no cotidiano escolar**: processos de significação e construção das representações dos alunos. *Cambiassu: Estudos Em Comunicação*, 15(25), 2020, p. 243–258. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/13942>
- BOLIN, Göran. Análise geracional e mudança social midiatizada. In: FERREIRA, Jairo et al. (org). **Redes, sociedade e pólis**: recortes epistemológicos na midiatização. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014 [1980]1
- DUARTE, Rosália. Introdução. In: DUARTE, Rosália (org.) **A Televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANÇA, Vera. Alcance e variações do conceito de midiatização. In: FERREIRA, Jairo et al (orgs). **Redes, sociedade e pólis**: recortes epistemológicos na midiatização. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Como chegamos até aqui/ **Uma história Comprometida com o futuro** / 1978, 2024. Disponível em: <https://www.frm.org.br/a-fundacao/como-chegamos-ate-aqui/1978>. Acesso em: 31 jul 2024.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Telecurso**, 2024. Disponível em <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/solucao/telecurso>. Acesso em 31 jul 2024.

GUIMARÃES, Vilma. **Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco movimentos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja> Acesso em: 31 jul 2024.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Prefácio de Néstor García Canclini; Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides, 8. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

ROJO, Rozane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum: notas para o método comunicacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELECURSO. **Telecurso – Ensino Médio – História – Aula 01**. YOUTUBE, 25 de mar. de 2015. Disponível em: <https://youtu.be/dPB0gB-oAL8>. Acesso em: 31 jul 2024.

MÍDIA-EDUCAÇÃO EM CURSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROJETO DE EXTENSÃO¹

*MEDIA EDUCATION IN COURSE: EXPERIENCE
REPORT ON EXTENSION PROJECT*

PRISCILA KALINKE DA SILVA²

ARIANE BARBOSA LEMOS³

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento de projeto de extensão com base na relação mídia-educação. A proposta consiste na criação de cinco videoaulas sobre mídia-educação e material didático direcionados a professores dos ensinos fundamental e médio de forma a auxiliá-los na aplicabilidade da teoria em atividades práticas em sala de aula. A iniciativa contou com a participação de pesquisadores da área. O material estruturado em formato de curso foi disponibilizado para a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Frutal/MG.

Palavras-chave: Comunicação; Educação; Mídia-Educação; Projeto de Extensão

Introdução

Embora sempre tenha existido, o fenômeno das *fake news*, infelizmente, vem se tornando emblemático na contemporaneidade, impulsionado, sobretudo, pelas plataformas de mídias sociais. Para Festinger (1957), as pessoas tendem a confirmar sua forma de pensar, buscando fontes que convergem com suas convicções, mesmo que contraponham a realidade posta.

Essa reflexão se aproxima da teoria da dissonância cognitiva que este autor formulou, a partir dos seguintes aspectos: 1) as pessoas buscam a consonância, amenizando o desconforto psicológico proporcionado pela dissonância; 2) os indivíduos evitam informações e dados que confrontam sua visão, ou seja, reduzindo a dissonância cognitiva (Festinger, 1957). Pelo ano do livro do pesquisador, é possível observar como essa situação não é recente, mas como já pontuamos, as plataformas de mídias sociais potencializam este fenômeno.

Sob esta premissa, considera-se fundamental que o processo de educação para as mídias seja constante, preparando educadores e multiplicadores dos conteúdos para crianças e adolescentes, visando entendimento sobre o funcionamento da produção de conteúdo na internet

1 Agradecemos ao Programa de Apoio à Extensão da UEMG (PAEx) pelo financiamento da bolsa de extensão.

2 Doutora em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Comunicação Social (bacharelado em Jornalismo e Publicidade e Propaganda). Professora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Frutal (UEMG Frutal). E-mail: priscila.kalinke@uemg.br

3 Doutora em Ciência da Informação pela Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ECI/UFMG). Graduada em Comunicação Social (bacharelado em Jornalismo) pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Professora no curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Frutal (UEMG Frutal). E-mail: ariane.lemos@uemg.br

e demais mídias, bem como a busca por fontes mais confiáveis, conhecimento sobre interesses que decorrem por trás de linhas editoriais e campanhas publicitárias. Sobre este último gênero, é importante ressaltar os padrões de corpo, estética e incentivos ao consumo excessivo, que são muito explorados em mídias sociais, como o Instagram.

Este artigo apresenta um relato de experiência referente ao projeto intitulado Mídia-Educação: um olhar para o ensino, desenvolvido no contexto da cidade de Frutal, entre os anos de 2023-2024, aprovado no Edital PAEx 01/2022, da Universidade do Estado de Minas Gerais. A proposta consistiu na elaboração de um conjunto de videoaulas acompanhadas de material didático e voltadas a professores dos ensinos fundamental e médio. O material foi elaborado em formato de curso formativo assíncrono de mídia-educação com vistas a tornar os participantes multiplicadores dos conteúdos junto a seus alunos.

A prática em sala de aula reforça o impacto social do projeto, pois sabemos que as plataformas de mídias sociais têm uma importância enorme em crianças e adolescentes. Assim, entender o funcionamento das mídias pode reduzir nesse público os problemas vinculados às notícias falsas e baixa autoestima oriunda das mídias sociais, quando se trata de padronização da beleza, dos filtros e da vida social presentes sobretudo no Instagram. Também acreditamos no impacto quanto ao processo de ensino-aprendizagem que poderá ser potencializado com o uso de mídias na sala de aula.

Diante do exposto, este artigo apresenta as etapas de desenvolvimento do projeto, incluindo a disponibilização dos conteúdos para escolas da cidade de Frutal. O ponto de partida é uma discussão teórica sobre a intrínseca relação entre as áreas de educação e comunicação, conforme pode ser visto na próxima seção.

Mídia-Educação: um olhar para o ensino

Pensar a educação, principalmente na contemporaneidade, precisa incluir a sua relação com os meios de comunicação. Não por outro motivo, que pensadores da educação no Brasil, como Paulo Freire (1970), já evidenciavam essa necessidade. Sobre essa relação é evidente que “[...] a mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida” (Bévort; Belloni, 2009, p. 1083).

Fantin (2006) e Freire (1970) concordam que a relação entre comunicação e educação é mais próxima do que podemos imaginar. Para Fantin (2006, p. 28) “[...] a comunicação é imprescindível para a educação, pois toda prática educativa é uma prática também comunicativa, a comunicação faz parte da educação e, neste sentido, ‘não existe educação sem comunicação’”. Freire (1970) afirma que a educação não pode ser reduzida a uma transferência de saberes, mas é um diálogo e comunicação, pois os interlocutores precisam buscar a significação dos significados. Portanto, sempre houve a relação entre educação e comunicação, uma vez que não é possível educar sem comunicar.

À relação comunicação-educação um terceiro termo pode ser adicionado, oferecendo um ponto de contato entre eles e potencializando essa interação. Conforme pontua Spinelli (2021, p. 129), “[...] interessa compreender como a mídia é consumida pelos indivíduos [meios e pro-

duetos/conteúdos], a maneira com que se apropriam dela [como a compreendem e a utiliza] e o contexto em que se envolvem com ela [lugares, maneiras, rotinas, entre outros]”.

Na contemporaneidade, essa relação é potencializada com o acesso às tecnologias digitais. No contexto escolar, foi quase impossível conter a entrada dos meios e a sua introdução no processo ensino-aprendizagem. Atualmente, as plataformas digitais e a comunicação transmidiática, por exemplo, ganharam mais espaço nos ambientes escolares, como educação informal, sobretudo porque as crianças e os adolescentes consomem cada vez mais meios digitais e as instituições educacionais não puderam ignorar o fato, incorporando em sua pedagogia para o processo de mediação escolar. Nos anos 1990, o principal meio era a televisão, visto, em grande medida, como um vilão por muitos educadores.

A respeito desse fato, Fantin e Rivoltella (2010, p. 92) acreditam que este novo perfil de consumo por jovens, em especial *multitasking*:

Trata-se indubitavelmente de um tipo de habilidade [fazer coisas simultaneamente] que pode ser entendido como um aspecto positivo dessas mídias sobre o dispositivo da cognição, mas, indubitavelmente implica também que a atenção não seja mais inteiramente garantida a qualquer coisa, deslocando-se superficialmente de um objeto a outro, segundo uma descontinuidade que é inimiga da reflexão e do aprofundamento (Fantin e Rivoltella, 2010, p.92).

Já que não é possível ignorar essa relação nas escolas, Rivoltella (2008) acredita que para a construção da cidadania, a pedagogia da atualidade deve integrar essa necessidade da sociedade por meio da compreensão das múltiplas plataformas entre os indivíduos, pois isso tem um efeito midiático. Para o pesquisador, para que as pessoas vivam em liberdade e com responsabilidade nesta sociedade, faz-se fundamental incluir a educação para as mídias, o que sugere a construção de uma pedagogia nova.

Na perspectiva de Orofino (2008), a escola é um espaço de apropriação da mídia, pois o conteúdo dos meios consumido pelas crianças e adolescentes é debatido, trocado e confrontado em diversos momentos do cotidiano escolar, seja no ambiente interno da escola, seja do lado de fora dos muros. Considerando este aspecto, os processos de mediação escolar são fundamentais, isto é, ações institucionais planejadas de modo “[...] participativo pelos professores a fim de que a escola tenha um espaço formal para que o debate sobre mídia possa ocorrer de forma sistematizada, para além das mediações que informalmente já ocorrem no cenário escolar” (Orofino, 2008, p. 122). A autora complementa que enquanto instituição social, a escola “[...] pode desempenhar um papel estratégico como espaço de crítica ao consumo social das mídias” (Orofino, 2008, p. 123).

Contudo, sabemos que nem sempre os professores e as escolas estão preparados para lidar com esta nova demanda. Por esta razão, é importante a realização de parcerias com outras instituições, em especial com estudantes dos cursos de comunicação, cumprindo uma dupla função: a de educar para as mídias crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, a de complementar o próprio ensino a partir das atividades de extensão, compreendendo de forma mais efetiva a importância da mídia-educação. A aprendizagem, diz Fantin (2008, p. 154), está se transformando, especialmente porque o processo formativo na atualidade deve ser compreendido enquanto formação cultural, que envolve “[...] o amplo repertório imagético, literário, artístico, musical, midiático, das mais diversas produções humanas disponíveis”.

Existem desafios que os profissionais que vão lidar com este processo de ensino-aprendizagem empregando as novas tecnologias precisam lidar, como afirma Belloni (2009), sobretudo: mais interação e participação no interior da cultura midiática; quem produz e quem recebe os conteúdos não estão separados de forma tão nítida como no passado, nos meios massivos; é preciso compreender que há novas maneiras de ver, aprender e perceber o mundo ao nosso redor; inovações no modo de fazer política e grandes possibilidades democráticas.

Além disso, é preciso buscar formas de uma educação para as tecnologias. Não basta o acesso aos dispositivos e artifícios tecnológicos, é preciso também entendê-los e integrá-los ao processo pedagógico.

A questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais. Nas sociedades contemporâneas, esta integração tende a ocorrer de modo bastante desigual: ela é alta e rápida nos processos de comunicação, onde os agentes [as "mídias"] se apropriam imediatamente das novas tecnologias e as utilizam numa lógica de mercado; e tende a ser muito baixa nos processos educacionais, cujas características estruturais e institucionais dificultam mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais, que a integração de novos dispositivos técnicos acarreta (Bévort; Belloni, 2009, p. 1084).

Também é importante perceber que a perspectiva educativa tem relação com outra área também pouco explorada nos cursos de Publicidade e Propaganda: a comunicação popular ou comunitária.

[...] no lugar de obedecer cegamente às diretrizes mercadológicas, enfraquecendo as estruturas da Sociedade Civil para alimentar um sistema consumista, que reduz o sentido de ser-cidadão a um Ser Consumidor, a publicidade começa a ocupar outro lugar. Começa a se deslocar do papel daquela que [apenas] serve para fomentar economicamente as Sociedades e passa a atuar como uma possível incentivadora da sustentabilidade dos meios de comunicação que pertencem à comunidade (Saldanha, 2011, p.3).

Considerando o contexto atual em que crianças e adolescentes se desenvolvem em uma cultura midiática e tecnológica, faz-se imprescindível a atualização de métodos pedagógicos mais coerentes com a contemporaneidade e, para além disso, que este público não seja apenas um receptor de conteúdo, mas também tenha oportunidade de produzir e desenvolver pensamento crítico. Fantin (2008) faz reflexões sobre estas novas formas de sociabilidade das quais as crianças e adolescentes estão inseridas, com redução de espaços urbanos para as brincadeiras e encontros presenciais para uma ampliação das relações com a tecnologia. As formas de interação entre crianças/adolescentes foram remodeladas, o que impacta nos processos de sociabilidade. Esse contexto impacta diretamente na cultura escolar, seja pelo repertório cultural que os estudantes chegam na escola, seja pelas novas expectativas de modelos didáticos ou pelas formas de interação e comunicação entre os membros da comunidade escolar.

Pensando que nem sempre as escolas têm instrumentos e conhecimento técnico para produção de mídia, espera-se que este projeto contribua neste processo com propostas de atividades e reflexões possíveis de aplicabilidade, além de objetivas aproximar as relações entre universidade e comunidade local.

Metodologia

Conforme dito, o projeto de mídia-educação consiste na criação de videoaulas e material didático. As videoaulas contaram com a participação de pesquisadores da área e versaram acerca das seguintes temáticas: perspectivas conceituais e teóricas da mídia-educação; leitura crítica da mídia, incluindo *fake news* e análise de campanhas publicitárias; gestão de projetos de mídia-educação; produção de conteúdos midiáticos na escola e como utilizar as mídias na sala de aula.

O desenvolvimento do projeto contou com a execução de três etapas principais, a saber: 1) pesquisas conceitual e teórica e atualização de estudos de caso; 2) planejamento e gravação das videoaulas, dez vídeos no total, sendo dois para cada um dos cinco módulos; e 3) planejamento e elaboração do material didático. A primeira fase foi desenvolvida por meio de pesquisa em livros e artigos, além da busca de estudos de caso para subsidiar a produção dos vídeos e do material didático.

As dez videoaulas contaram com a participação especial de pesquisadores convidados que contribuiriam com os conteúdos explanados. Para cada um dos cinco módulos temáticos, foi gravado um vídeo introdutório e conceitual e um vídeo adicional de estudo de caso. Com o intuito de complementar e oferecer aprofundamento aos temas propostos, cada módulo contém um material didático composto por textos, sugestões de leituras e discussão. Em formato de curso formativo, o conjunto das produções (videoaulas e material didático) foram disponibilizados aos professores da rede de ensino médio e fundamental de Frutal, especialmente vinculados à rede municipal de ensino. Tanto os vídeos como o material didático foram disponibilizados no formato digital (PDF com *hiperlinks* e arquivos de vídeo).

A gravação dos vídeos foi realizada através dos computadores e recursos de cada pesquisador convidado, considerando que residiam em diferentes cidades do Brasil. Com os vídeos encaminhados às coordenadoras do projeto, a discente bolsista do curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Frutal criou o logotipo do projeto e a edição dos produtos audiovisuais por meio de *softwares* de edição de imagem e vídeo, da *Adobe Systems*.

A fim de tratar de assuntos do projeto e tirar possíveis dúvidas dos cursistas, foi criado na plataforma Gmail um *e-mail* específico, colaborando para o contato entre todos os interessados. Quanto à cidade implementada, fica situada no Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, com aproximadamente 60 mil habitantes, cuja base econômica é a agropecuária.

Resultados e discussão

A primeira etapa (pesquisas conceitual e teórica e atualização de estudos de caso) orientou o escopo de elaboração das videoaulas e dos materiais didáticos. Igualmente foi fundamental para a socialização dos resultados, a exemplo deste relato de experiência.

Na fase seguinte, dedicamo-nos ao planejamento e à gravação e edição das videoaulas, cujas temáticas foram definidas e distribuídas entre os professores colaboradores do projeto. A relação a seguir apresenta cada uma delas e seus respectivos responsáveis, que foram escolhidos em virtude da formação e atuação prática e/ou pesquisa no campo.

1. Perspectivas conceituais e teóricas da Mídia-Educação: breve conceito e revisão teórica sobre mídia-educação. Este tema teve a participação do pesquisador da área de Comunicação e Cultura, Dr. Anderson Alves da Rocha, da Universidade do Estado de Minas Gerais.
2. Leitura Crítica da Mídia: oficina de como desenvolver uma leitura apurada da mídia, visando entender as “entrelinhas” e os possíveis interesses dos emissores da mensagem. Esta videoaula contou com a participação da profissional Dra. Fernanda Amorin Accorsi, da Universidade Federal do Sergipe.
3. Gestão de projetos de mídia-educação: em que medida a instituição escolar pode desenvolver projetos de mídia-educação de forma mais ampla, buscando a transversalidade? Esta seção foi produzida pela profissional Dra. Priscila Kalinke da Silva, da Universidade do Estado de Minas Gerais.
4. Produção de conteúdos midiáticos na escola: para além de analisar criticamente a mídia, foi produzida uma videoaula com dicas de como os estudantes podem criar mídia e, dessa forma, ampliar os conhecimentos sobre produção de conteúdo. Esta videoaula também ficou a cargo da Dra. Priscila Kalinke da Silva, da Universidade do Estado de Minas Gerais.
5. Como utilizar as mídias na sala de aula: esta temática versou sobre as potencialidades que as mídias podem ter na sala de aula para o ensino. Esta videoaula contou com a colaboração da Dra. Renata Oliveira dos Santos, da Universidade Estadual de Maringá.

Cada módulo conta com duas videoaulas: uma introdutória e conceitual tem, em média, uma duração de dez minutos; a segunda, contante o estudo de caso tem, em média, cinco minutos. Os vídeos foram gravados na posição horizontal por cada docente e a edição final foi elaborada de acordo com a identidade visual criada para o projeto.

A terceira etapa, por sua vez, compreendeu a produção do material didático das temáticas abordadas nas videoaulas. Assim como feito com os vídeos, cada módulo contou com um texto introdutório contemplando a discussão central e a sua problematização no contexto da mídia-educação. Além das referências citadas no texto, o conteúdo é acompanhado por três seções: “Saiba Mais”, “Leitura Básica” e “Leitura Complementar”, acrescidas de *hiperlinks* de acesso de forma a oferecer conteúdo adicional ao tema em questão. O material didático é finalizado com o tópico “Em discussão”, uma indagação discursiva que associa os aspectos teóricos atinentes ao tema abordado com as possibilidades de práticas em sala de aula, incentivando o cursista a transpor a teoria para a sua realidade de ensino.

O Quadro I sintetiza as correlações apresentadas nos materiais didáticos:

Tabela I – Síntese do material didático

Módulo	Introdução conceitual	Mídia-Educação	Em discussão...
1 - Perspectivas conceituais e teóricas da Mídia-Educação	"O novo paradigma traz para o centro da produção de sentidos da mensagem também o receptor, que ao contrário do pressuposto pelos frankfurtianos, possui capacidade crítica para selecionar e reelaborar o conteúdo dos meios massivos" (Zeviani, 2017, p. 27).	É preciso pensar na mídia-educação como uma ferramenta que visa a colaboração das produções midiáticas para a formação crítica e cidadã está diretamente ligada à capacidade de compreensão dos fenômenos do mundo, suas relações políticas e socioculturais.	<i>Como vimos, nas palavras da professora e pesquisadora Fantin (2008), "A relação da educação com a comunicação sempre existiu, uma vez que o educador necessita dos recursos comunicativos para ensinar e aprender". Partindo desse entendimento, deixe registrados seus comentários sobre o tema "educar para a cidadania".</i>
2 - Leitura Crítica da Mídia	"Discussão em defesa da alfabetização crítica da mídia, que vise a ampliar a noção de alfabetização, incluindo uma ampla variedade de formas de cultura midiática, informações e tecnologias da comunicação e novos meios de comunicação, além de aprofundar o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre os meios de comunicação e as audiências, a informação e o poder" (Kellner; Share, 2008, p. 687).	Instrumentalizar e capacitar os estudantes em produtores de conteúdo midiático é uma forma de promover a leitura crítica da mídia.	<i>Considerando a sua experiência em sala de aula, como você avalia a relação entre o desenvolvimento de competências para a leitura crítica da mídia e a ampliação de repertórios e conhecimento de suas alunas e de seus alunos? Observação: caso tenha trabalhado a análise de alguma produção audiovisual, em sala de aula, compartilhe a sua experiência com os cursistas.</i>
3 - Gestão de Projetos de Mídia-Educação	"Um projeto é um conjunto de atividades ou processos executados para atingir determinado objetivo, tendo recursos finitos. Projetar é lançar, planejar o futuro, de forma que seja possível alcançá-lo, em um prazo determinado [...] Quando falamos em projeto escolar estamos relacionando todas as ações pedagógicas que ajudam a desenvolver melhor as disciplinas curriculares, aquelas que você estuda durante todo o ano letivo, e aos planos de ensino" (França; Oliveira, 2015, p. 27).	Apresenta uma sugestão de modelo de projeto, com base em uma publicação no Portal do Ministério da Educação. Trabalha a temática do Estatuto da Criança e do Adolescente.	<i>Tendo como referência as etapas de elaboração de projetos e com vistas à aplicação no ensino, identifique um tema que poderia ser trabalhado em um projeto com o foco em mídia-educação. Relacione este tema com uma situação-problema e justifique a sua escolha.</i>

Módulo	Introdução conceitual	Mídia-Educação	Em discussão...
4 - Produção de conteúdo midiático na escola	Por produção de conteúdo na escola entende-se a elaboração de oficinas e produtos de comunicação em um ou mais formatos de mídia. Por exemplo, rádio-escola, produção de documentários, jornal-mural, fotografia, entre outros. O processo de produção de conteúdo na escola é a oportunidade pela qual os estudantes têm de compreender os procedimentos de montagem de mídia, somando-se à possibilidade de se reconhecerem como sujeitos ativos no processo de comunicação (Vivarta, 2004).	Exemplifica produtos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, em diferentes formatos, a saber: impressos (ex.: jornal-mural e fanzine), em arquivos de áudio (ex.: podcast, programa de rádio editado e rádio-escola), audiovisual (ex.: reportagem, minidocumentário e vídeos), produção de fotografia (impressa ou digital) e digitais (ex.: blogs e redes sociais).	<i>Nesta unidade, vimos as algumas possibilidades de produção de conteúdos midiáticos na escola, entre elas no impresso, em arquivos de áudio, audiovisual, fotografia e digitais. Considerando o contexto da sua instituição de ensino, qual dessas possibilidades poderia ser desenvolvida junto a seus alunos e suas alunas? Por quê?</i>
5 - Como utilizar as mídias em sala de aula	Utilizar as mídias na escola não significa necessariamente ser a solução para os problemas didáticos e pedagógicos na escola, assim como não deve ser visto como um recurso para inserir alguma plataforma de mídia em substituição ao texto escrito. Esse cuidado deve-se ter, especialmente, quando percebemos uma desvalorização do conhecimento científico (Napolitano, 2003).	Apresenta propostas que podem ser adaptadas a cada contexto e realidade de ensino, como ensinar os estudantes a buscarem conteúdos confiáveis, analisar conteúdo midiático em suportes específicos para depois poder produzir e visitar empresas de comunicação, entre outras.	<i>Considerando a afirmativa "As tecnologias digitais não são um anexo da educação; elas fazem parte", comente de que maneira ou em que medida as tecnologias digitais podem ser absorvidas nos planos de ensino na instituição em que você atua.</i>

Fonte: dados do projeto, 2024

Conforme dito, no total, foram elaborados cinco módulos, cada um composto por dois produtos audiovisuais, um com até 10 minutos com conteúdo introdutório/conceitual e outro com até 5 minutos com a apresentação de um estudo de caso/exemplo. Já o material didático compreende um texto (leitura básica), material adicional, podendo ser texto ou material audiovisual, e uma questão discursiva. Importante ressaltar que a montagem do material em formato de curso pode gerar um certificado equivalente a 10h/aula, totalizando, portanto, 50h/aula.

Concluídas as etapas de elaboração das videoaulas e dos respectivos materiais, devidamente aprovados pelos professores colaboradores do projeto, todo conteúdo foi disponibilizado à Secretaria Municipal de Educação da Frutal. Dessa forma, foi possível atender ao objetivo de tornar os professores da rede de ensino municipal aptos para multiplicarem os conteúdos junto a seus alunos.

Nas visões de Fantin e Giradello (2009), essa concepção ecológica e integrada de mídia-educação envolve tanto um fazer educativo reflexivo, como o uso de diferentes meios e tecnologias disponíveis. Essa perspectiva implica

[...] a adoção de uma postura 'crítica e criadora' de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (Fantin; Giradello, 2009, p. 14).

Neste sentido integrador, as discussões realizadas nas videoaulas e estudos de caso, somadas ao material didático, conseguiram sintetizar assuntos relevantes, que permitiam criar reflexões e pensar em projetos práticos nas instituições escolares. A base teórica da interface mídia e educação se estabeleceu por meio da primeira unidade construída; na sequência, buscou-se oferecer elementos de criticidade para pensar a mídia e seus conglomerados de forma mais holística e analítica; a terceira fase permitia ao professor pensar na construção de projetos em mídia e educação na escola de forma interdisciplinar; em seguida, a discussão visava trazer exemplos práticos de como criar conteúdos midiáticos, incluindo produtos mais simples, passíveis de construção com recursos disponíveis nas escolas; finalmente, os professores poderiam ter acesso às diversas possibilidades de utilização da mídia na sala de aula, não apenas na produção, mas também como instrumento de análise de conteúdo e outras formas de suporte para debates de temas discutidos pelas disciplinas que ministram.

Uma discussão relevante que Pereira (2009) desenvolve em sua pesquisa com professores sobre consumo cultural, é que o trabalho de mídia-educação independe de quais mídias serão utilizadas, sobretudo porque o mais relevante neste processo é consumir e produzir criticamente. Para este autor, todos consomem mídia na contemporaneidade e, quanto à produção, pode ser mais prazerosa quando se faz sobre temas e meios que têm interesse. Posto isto, há uma diversidade de possibilidades de usos dos meios e de conteúdos midiáticos na escola sem, necessariamente, construir grandes produções de mídia.

Considerações finais

O objetivo do projeto foi elaborar videoaulas sobre mídia e educação, incluindo estudos de caso e material didático a fim de publicizar junto aos professores da cidade. Neste sentido, os objetivos foram atendidos, colaborando para a multiplicação dos conteúdos e possibilitando ampliar novas propostas dentro das escolas.

Quando da entrega dos materiais à Secretaria Municipal de Educação, a equipe pedagógica reforçou a importância destas parcerias à Universidade do Estado de Minas Gerais. Assim, diversos outros planejamentos foram pensados como uma continuidade do estreitamento e reflexões sobre outras escolas que poderiam ser beneficiadas com a discussão entre mídia e educação.

Neste sentido, outro projeto foi elaborado em conjunto com a equipe pedagógica com vistas à participação mais ativa em escolas rurais do município. O resultado foi um projeto de podcast com uma escola rural, no qual foram elaborados quatro episódios com temáticas selecionadas pelos estudantes e professores da instituição, bem como sua divulgação foi realizada à comu-

nidade local, interessada pela discussão realizada. Os estudantes também puderam conhecer a universidade e realizar as gravações no estúdio.

Como mais uma extensão deste projeto, a Universidade foi convidada a ministrar oficina sobre mídia e educação junto aos professores de língua portuguesa, artes e educação física, vislumbrando novos projetos multiplicadores nas escolas municipais. Deste modo, entendemos que os objetivos foram atendidos sobretudo pelos desdobramentos de novas propostas e debates gerados entre professores e estudantes da cidade. Ao considerar a complexidade da sociedade contemporânea, os desafios da mídia-educação também se ampliam porque se exige revisão constante sobre as novas metodologias de trabalhar forma, conteúdo e os processos midiáticos produzidos das novas mídias.

Referências

- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, M. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 145-171.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **REU**, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.
- Festinger, L. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1957.
- FRANÇA, D. M.; OLIVEIRA, M. A. A. Tipos de Projetos. Rede E-Tec, jul. 2015. Disponível em http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1585/Tipos_Projetos_04_08_15.pdf?s_equence=1&isAllowed=y. Acesso em 25 jul. 2024.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- OROFINO, M. I. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 113-126.
- PEREIRA, S. C. Consumo cultural entre professores do ensino fundamental. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 145-171.
- RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o "real" e o "virtual". In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. v. 1. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 139-163.
- SALDANHA, P. G. Publicidade Comunitária: uma alternativa de sustentabilidade. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Recife, PE, 2 a 6 de setembro de 2011. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2513-1.pdf>. Acesso em 19 jul. 2024.
- SPINELLI, E. M. Comunicação, Consumo e Educação: alfabetização midiática para cidadania. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 44, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.intercom.org.br/index.php/revistaintercom/article/view/3608>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ZIVIANI, P. Comunicação e cultura no campo dos estudos culturais. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 39, n. 2, p. 7-31, mai./ago. 2017.

VIVARTA, V. (coord). **Remoto Controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NOS ANOS INICIAIS

MEDIA LITERACY PRACTICES IN THE EARLY YEARS

MOISÉS GALVÃO¹

RESUMO

A pesquisa explora o letramento midiático e digital conforme o Marco de Avaliação Global da Unesco (2017), focando em práticas em escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais) para crianças de 6 a 10 anos. O objetivo é investigar como essas práticas impactam o consumo, compartilhamento e produção de conteúdo nas redes, a fim de combater as *fake news* neste momento de infodemia. A pesquisa, fundamentada em autores como Sanatella (2014, 2018), Freire (2021), Hobbs, Moore (2013); Kalantzis; Cope; Clonan (2010), Kress (2010) entre outros, inclui uma sondagem inicial com 34 professores no Brasil e uma pesquisa adicional que será realizada com professores em Rhode Island durante um estágio de doutorado sanduíche (junho a novembro de 2024). Serão feitas observações e registros em sala de aula e discussões em grupo focal. A análise qualitativa seguirá as abordagens de Denzin e Lincoln (2006), identificando padrões e temas nos dados. A pesquisa preliminar indica que o letramento midiático deve ser integrado nas práticas pedagógicas para crianças pequenas e que há uma necessidade de aprofundamento de estudos nessa área, com foco nesta faixa etária.

Palavras-chave: Letramento midiático; letramento informacional; Ensino Fundamental I; Infodemia; fake news.

Introdução

Atualmente, as sociedades têm deparado com rápidas e significativas mudanças em relação ao acesso e consumo de todo o tipo de informação veiculada em escala global pelas denominadas novas mídias de comunicação, caracterizadas por dependerem de dispositivos eletrônicos conectados à internet para redistribuição. Para a área da comunicação, mídia é meio de difusão capaz de transmitir informação, o qual é constituído pelo rádio, a televisão, a imprensa, e por fim os meios eletrônicos e telemáticos. O termo “mídia”, cunhado por McLuhan (1967) como “a extensão de nós mesmos”, coloca em reflexão o fato de que o poder das mídias pode acelerar processos em curso, alterar interações e transcender o mero conteúdo. Sugere-se, ainda, que as mesmas podem ser interpretadas e analisadas como formas de linguagem distintas, uma vez que cada tipo de mídia possui sua própria maneira de se expressar, com sistemas e estruturas únicas.

De maneira simplificada, a mídia pode ser descrita como o canal ou plataforma por meio do qual uma mensagem é transmitida, sendo que o conteúdo, originado do emissor e destinado ao receptor, busca estabelecer algum nível de comunicação. Contudo, a chegada da internet causou uma série de mudanças significativas nas mídias tradicionais e na forma como as informações são produzidas, distribuídas e consumidas, ocasionando a convergência de diferentes formas de mídia - como texto, áudio, vídeo e imagens - em uma única plataforma. Isso levou ao surgimento

¹ Doutorando em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), mestre em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE-UNINOVE). Bolsista de doutorado-sanduíche na Harrington School of Communications and Media e pesquisador do Media Education Lab em Rhode Island - USA.

de mídias digitais que combinam elementos de jornais, revistas, rádio e televisão em um único ambiente *online*. Houve, portanto, uma verdadeira revolução na forma de comunicação uma vez que se tornou possível a conexão instantânea, por diversas vias, em tempo real, entre pessoas em diferentes partes do mundo, reduzindo-se as barreiras geográficas, fenômeno denominado por Santaella (2014) de “comunicação ubíqua”².

Outra mudança significativa é que a internet oferece uma vasta gama de opções de entretenimento, incluindo *streamings* de músicas, filmes, séries de TV, vídeos, jogos etc., o que transformou definitivamente os hábitos de consumo de entretenimento e permitiu o denominado acesso de conteúdo sob demanda. De fato, o surgimento das redes sociais revolucionou as maneiras como as pessoas interagem, compartilham informações, se conectam e relacionam umas com as outras, se tornando parte integrante da vida cotidiana de bilhões em todo o mundo. Nesse contexto, o que se conhece como comunicação de massa passou a ser personalizado, voltado à diversão e ao entretenimento do usuário.

Comunicação de massa é um termo cunhado por Dewey (1927), filósofo e psicólogo social americano na obra *The Public and Its Problems* para descrever o fenômeno, então emergente, de comunicação que estava ocorrendo com o desenvolvimento da imprensa escrita e outras formas de mídia na época. O autor estava interessado nas implicações sociais e políticas desse tipo de comunicação em uma sociedade democrática. Nos dias de hoje, com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, o termo coloca novamente, em outra escala, à reflexão o impacto significativo das mídias nos posicionamentos ideológicos:

Uma das grandes verdades, postas em foco pela reflexão histórica e política dos últimos duzentos anos, é que o exercício estável do poder social, em qualquer de suas modalidades - política, econômica, religiosa, intelectual -, depende necessariamente de sua aceitação voluntária por parte das pessoas a qual ele exerce (Comparato, 2001, p.7).

Nesse sentido, importa saber que os meios de comunicação são, frequentemente, utilizados para disseminar mensagens persuasivas e propagandísticas que podem ser projetadas para influenciar as atitudes e comportamentos das pessoas em relação a questões políticas e ideológicas, muitas vezes através de técnicas de manipulação emocional e narrativas convincentes. Ao mesmo tempo os mesmos também podem expor as pessoas a uma variedade de perspectivas e opiniões diferentes, conduzindo ao questionamento crítico assumindo, assim, um papel significativo na formação e na mudança social em sentido positivo.

Nesse cenário, as redes sociais assumiram papel importante na nova construção da identidade, preenchendo uma lacuna deixada pelos meios de comunicação de outras gerações pois, segundo Santaella (2014), a comunicação está mais fluida, portanto, os papéis se misturam entre consumo, compartilhamento e criação uma vez que o espectador, além de consumir, também é convidado a criar e compartilhar conteúdos o que, de certa forma, implica em responsabilidade social e ética. Ainda de acordo com a autora, vivemos em um oceano de informação, e esse cenário infodêmico³ é palco perfeito para a desinformação e as *fake news*.

2 Ubíqua é a capacidade de estar em diversos lugares ao mesmo tempo.

3 Cenário infodêmico é o excesso de informações verdadeiras ou não. Ele torna a tarefa de buscar fontes idôneas e confiáveis muito difícil.

Compartilhar ou não uma informação tornou-se um dilema moral sendo necessário analisar as informações de forma crítica e ter certeza de que são de fontes confiáveis. Recentemente, por exemplo, o cenário político brasileiro evidenciou como a desinformação e as *fake news* foram ingredientes para a manipulação de grande parcela da população, pois essa dimensão é um vasto campo para se plantar a semente da discórdia, do antagonismo e, por fim, do conflito. Presencia-se, em escala global, o fenômeno da polarização que, impulsionada numa ordem exponencial pelas redes sociais, tem o poder de aflorar o extremismo e colocar as pessoas em bolhas criadas pelo algoritmo.

Contribui-se, assim, para uma visão distorcida da realidade e se acentua ainda mais a quebra dos laços sociais. Isso se amplia no abismo ideológico e ocasiona mais conflitos entre diferentes grupos que, por sua vez, passam a ser antagônicos. Esvazia-se o debate, pois quem polariza não aceita o diferente, não reflete, apenas julga, adjetiva e atira ao outro injúrias preconceituosas. Compreende-se, portanto, que, a fim de se evitar tal situação é preciso fortalecer a cultura dialógica. Freire (1996), na qualidade de defensor do diálogo, já afirmava que a linguagem é a renúncia da violência.

Em seu livro “Neo-Humano: A sétima revolução cognitiva do *Sapiens*”, Santaella (2022) tece reflexões acerca das transformações do *Homo sapiens*, tendo como princípio fundamental o desenvolvimento da linguagem no espaço tempo. Para a autora, a inteligência humana segue um processo contínuo de crescimento em complexidade, impulsionado pela evolução da linguagem falada e pela criação de meios técnicos que facilitam sua transmissão. Em outras palavras, a cultura, como o meio coletivo de adaptação das mentes individuais, está intimamente ligada à evolução das linguagens, que servem como veículos para a projeção da cognição humana no mundo natural, o que ela denomina como cultura oral-semiótica.

Destarte, um grupo de humanos desde então, por disporem da fala, também passaram a dispor de habilidades semióticas altamente desenvolvidas que têm sua base na habilidade de criar e usar signos para a comunicação (*Idem*, p. 127). Nos primeiros capítulos da obra, delinea-se uma série de conceitos essenciais para uma compreensão mais profunda de suas argumentações que incluem cognição, revolução científica, extrasomatização, disrupção, antropologia evolucionária, teses evolutivas com enfoques biológicos, linguísticos, culturais e semióticos, além de noções de modernidade, pós-modernidade, oralidade, eras culturais, entre outros. Após esta introdução, as diferentes linguagens se evidenciam nos capítulos subsequentes extrapolando o que se identifica como as sete revoluções cognitivas do *Homo sapiens*, que são: a cultura da oralidade, a cultura da escrita, a cultura do livro, a cultura de massas, a cultura das mídias, a cultura digital e, por último, a cultura dos dados.

Ainda como mecanismo de defesa, há o recurso do denominado “letramento midiático”, uma vez que se materializa no campo da reflexão, da crítica, da responsabilidade e da ética referindo a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de formas de mídia. O mesmo envolve, ainda, o desenvolvimento de habilidades críticas necessárias para compreender e participar efetivamente da sociedade da informação e da cultura digital.

A ideia é a de que, assim como a alfabetização envolve a habilidade de ler e escrever, o letramento midiático envolve a habilidade de compreender e produzir mensagens em formatos midiáticos diversos como texto, áudio, vídeo, imagem, entre outros, o que inclui a compreensão dos códigos e convenções utilizados em diferentes tipos de mídia bem como a capacidade de interpretar e avaliar criticamente as mensagens recebidas.

A capacidade de lidar com as mais variadas formas de linguagem tornou-se primordial para uma educação voltada à formação integral da criança, portanto, o letramento midiático é importante em uma sociedade onde a mídia desempenha um papel central na formação de opiniões, valores e comportamentos. Nesse sentido, compreende-se que capacitar as pessoas com habilidades de letramento midiático é essencial para promover uma participação cívica informada, o pensamento crítico e a autonomia no uso da mídia.

Dentre as habilidades desenvolvidas através do letramento midiático se destacam a análise crítica de mídia, qual seja, a capacidade de identificar viés, manipulação e intenções propostas pelas mensagens midiáticas. Por sua vez, a compreensão de gêneros midiáticos envolve o conhecimento dos diferentes tipos de mídia e de como são usados para transmitir informações e ideias bem como a habilidade de avaliar a credibilidade e confiabilidade das fontes de informação na mídia e a capacidade de criar mensagens midiáticas eficazes e éticas utilizando uma variedade de ferramentas e plataformas. É importante ressaltar, ainda, duas atitudes significativas nesse contexto: a ética e a responsabilidade, as quais implicam na consciência dos impactos éticos e sociais do uso da mídia bem como a responsabilidade no compartilhamento de informações.

Segundo a Unesco, não deve haver dicotomia entre a alfabetização informacional e a alfabetização midiática, como podemos constatar no documento "Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores" (Wilson *et al.*, 2013). Neste compreende-se que a alfabetização informacional - em nossa pesquisa, denominada letramento midiático - é de suma importância para o acesso à informação, bem como para sua avaliação de forma responsável e ética. O documento evidencia, ainda, a capacidade de compreender as funções da mídia e avaliar seus mecanismos de atuação.

Busca-se, sobretudo, segundo a Unesco, engajar o cidadão ao seu uso consciente, com o propósito de garantir os direitos de liberdade de expressão, conforme o Artigo 19 da Declaração dos Direitos Humanos. Assim, há três áreas que se relacionam, segundo a matriz proposta pela Unesco: o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e à participação social; a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação; a produção e o uso das mídias e da informação (*Idem*).

Educação midiática enquanto prática social

Temos vivenciado um momento em que as mídias e as novas tecnologias digitais desempenham papel central em nossas vidas. Nossa conexão com o mundo virtual se dá quase que de uma forma simbiótica, por meio da utilização de aparelhos cada vez menores e de fácil manipulação. O acesso à informação, à comunicação e ao entretenimento ocorre amplamente por meio das redes sociais e, segundo Santaella (2014), de forma ubíqua. Portanto, é essencial entender como as pessoas interagem com esse mundo virtual, a fim de promover o seu uso de forma responsável e crítica, levando em consideração que este mundo faz parte do nosso dia a dia.

Para Papert (1997), é preciso aceitar que há diversas formas de aprendizagem; para tanto, é vital que a escola saia da passividade e pense para além das fronteiras já estabelecidas. Em seu livro "A família em rede", o autor aborda o elo sentimental entre as crianças, os educadores e o computador, enfatizando que toda a criança que tem em casa um computador e busca

a aprendizagem se torna um agente de mudança na escola. Logo, é preciso compreender o poder de mudanças sociais que as crianças têm quando se apropriam das tecnologias para fins educacionais.

As plataformas digitais também tornaram mais fácil a rápida propagação de informações, abrangendo tanto informações falsas quanto desinformação. Diante disso, é fundamental compreender como as pessoas podem distinguir as informações confiáveis das não confiáveis, a fim de garantir que as sociedades se mantenham bem informadas e capazes de resistir à disseminação de informações incorretas. Ademais, temos presenciado o poder do algoritmo e do *big data*. Nesse sentido, as mídias digitais têm levantado questões importantes sobre privacidade e segurança *on-line*. Por conseguinte, a pesquisa em letramento midiático contribui para o desenvolvimento de estratégias para proteger os direitos e a privacidade dos indivíduos.

Vale lembrar que o letramento midiático é uma competência essencial para a participação plena na sociedade atual. Partindo dessa premissa, pesquisar tais práticas ajuda a desenvolver abordagens educacionais eficazes com vistas a ensinar as habilidades necessárias, promover o pensamento crítico e capacitar os discentes a avaliar informações de maneira crítica e a questionar as mensagens encontradas nas mídias.

Em suma, o trabalho com letramento midiático é essencial para entender os desafios e oportunidades das mídias e tecnologias digitais em nossas vidas, educação, cultura e sociedade em geral, bem como para lidar com eles. Portanto, contribui-se para a formação de cidadãos informados, críticos e responsáveis, em um mundo cada vez mais mediado pela mídia. Por tais razões, é fundamental estudar o tema no campo da comunicação, cruzando a abordagem com a educomunicação e acessando estudos já efetivados sobre o letramento midiático na escola.

De acordo com Hobbs (2013), autora da obra *Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*, é de grande importância o letramento midiático aplicado às práticas educacionais. Dessa forma, pode-se promover momentos de desenvolvimento de habilidades de criticidade às crianças a fim de auxiliá-las quanto à identificação do discurso de ódio, da desinformação, das *fake news* e da polarização tão nociva à humanidade. Ainda na visão da autora, quanto mais a criança exercita as habilidades que permeiam esse letramento, mais fortalece a criticidade.

Quando as crianças aprendem como aplicar conceitos de análise tais como: qual é a mensagem criada, para qual público, qual propósito e a partir de qual ponto de vista, tanto na mídia conhecida (shows de tv e música) quanto na mídia desconhecida (livros didáticos de não-ficção e artigos de jornal) elas fortalecem sua estratégia de leitura crítica (Hobbs; Moore, 2013, p.15).

Para Hobbs, o letramento midiático vai além das fronteiras políticas e se estende à proteção das crianças que estão conectadas ao mundo virtual diariamente por várias horas. A autora enfatiza que as crianças precisam de proteção contra riscos associados à mídia ou a tipos problemáticos de mídia, tais como estereótipos e bullying. Hobbs (2011) ressalta que proteger as crianças da exposição à mídia é importante, sobretudo capacitá-las a serem pensadoras críticas e consumidoras de mídia inteligentes que possam navegar efetivamente pelas complexidades do cenário midiático.

Para ela, o letramento midiático deve despertar um senso de empoderamento, no qual as crianças possam fazer boas escolhas de consumo de conteúdo, ter acesso a mídias que mostrem representações de pessoas como elas mesmas, mídias que ampliem sua consciência

sobre outras pessoas e outras vidas, enfim as crianças devem ter acesso a mídias que as ajudem a imaginar, a criar um mundo melhor, pois crianças inspiradas se veem como agentes de mudança na sociedade.

Em síntese, a alfabetização midiática, ou *Media Literacy*, deve fazer parte da cultura escolar, em conjunto com outros componentes curriculares, sobretudo nas práticas sociais. Nesse sentido, a Educação, via práticas pedagógicas, precisa incorporar essa nova forma de consumo informacional assim como tem ocorrido com a inserção das novas tecnologias digitais.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o letramento midiático é descrito como uma das competências transversais, ou seja, uma habilidade que permeia todas as áreas do conhecimento. Ela é abordada principalmente nos componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC enfatiza a importância de desenvolver nos educandos a capacidade de compreender, analisar criticamente e utilizar de forma ética e responsável os diferentes tipos de mídia, como textos, imagens, áudios e vídeos, além de promover a produção de conteúdo midiático próprio. Essa competência visa preparar os estudantes para participar de forma crítica, consciente e ativa na sociedade contemporânea, onde a mídia exerce grande influência na formação de opiniões e valores.

(...)ampliar e qualificar a participação de crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas; incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias; e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2017, p. 140).

É proposto na BNCC que o letramento midiático seja integrado às demais áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, à expressão, ao pensamento crítico e à cidadania ativa. Ele é fundamental para preparar as crianças para uma participação efetiva na sociedade contemporânea, onde a mídia exerce um papel cada vez mais significativo na formação de opiniões e na construção do conhecimento.

Neste contexto, objetiva-se, de forma geral, identificar, junto a docentes de crianças entre 8 e 10 anos de idade do Brasil e docentes de escolas em Rhode Island, nos E.U.A. - práticas didáticas em Educação Midiática. Importa verificar, inicialmente, se as mesmas estão, de fato, voltadas ao desenvolvimento da criticidade do educando quanto ao consumo, ao compartilhamento e à criação de conteúdo midiático digital no sentido de fazer frente à infodemia que se instaurou no mundo.

Para tanto, será necessário:

1. Compreender teoricamente como as mídias levam a formação de identidades individuais e coletivas, sobretudo no que tange às questões de gênero, raça e cultura.

2. Compreender, em campo de pesquisa, como ocorre o consumo, compartilhamento e produção de mídias digitais pelas crianças em seus próprios contextos sociais (via percepção dos docentes);
3. Identificar práticas e estratégias pedagógicas em Educação Midiática no sentido de promover a formação crítica do educando.

A compreensão de mundo sob o viés do letramento midiático

Para iniciarmos nossa discussão acerca do letramento midiático, é importante ressaltar que a revisão de literatura evidenciou que o tema aparece relacionado somente ao ensino médio e superior. Isso destaca a relevância de pesquisarmos tais práticas na infância, pois a impressão que temos é a de que as crianças não são capazes de desenvolver habilidades de análise de mídias e, por esse motivo, as práticas didáticas não têm se voltado a essa faixa etária.

Nesta pesquisa, o conceito de letramento midiático aborda a habilidade de compreender as várias funções desempenhadas pela mídia em uma variedade de dispositivos de tecnologia de comunicação e informação (TIDCs). Além disso, esse tipo de alfabetização analisa como as ações da mídia permitem que os indivíduos se envolvam de maneira informada e consciente com ela, com o objetivo de promover a autoexpressão e a criação de conteúdo (conhecimento), especialmente no que se refere à utilização das tecnologias digitais e à principal via de fluxo de informações da atualidade: o ciberespaço.

Hobbs (1994) utiliza o conceito de *media literacy* como "alfabetização da informação". A seu ver, a criança precisa aprender a formular perguntas sobre o que lê, o que observa e o que vê. Portanto, é preciso que o professor utilize as mais variadas formas de linguagem, tais como: jornais, filmes, novelas, documentários, fotografias etc. Ainda segundo o autor, as mensagens são uma construção da realidade. Dito de outro modo, elas apresentam propósitos sociais, políticos, éticos e estéticos. A autora também ressalta que as mensagens recebidas têm características específicas e proporcionam maior amplitude do conceito de alfabetização midiática.

Em uma sociedade que se autodenomina informacional e que apresenta avanços tecnológicos notáveis, é evidente como houve diversas transformações na forma como o conhecimento é produzido e transmitido. No âmbito da comunicação, com o surgimento de ferramentas ligadas às redes sociais, plataformas de interação *on-line* e uma variedade de aplicativos para dispositivos móveis, é crucial considerar e reconhecer a importância dos efeitos da linguagem. Isso se deve ao fato de que, conforme destacado por Lyotard (2013), a linguagem não se limita apenas às funções tradicionais de comunicação e informação, mas também desempenha um papel fundamental como elo social em sociedades altamente desenvolvidas.

De acordo com Santaella (2014), vivemos um momento de complexidade da cultura contemporânea devido à expansão das tecnologias da comunicação, conectadas de forma intrínseca às mais diversas áreas do conhecimento. Estamos atravessando a era da revolução digital e convivendo com a ubiquidade do acesso à informação e da comunicação. Logo, a hiper mobilidade cria espaços fluidos, múltiplos, não apenas no interior das redes, mas também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos. Hiper mobilidade conectada redundando em ubiquidade desdobrada. Ubiquidade dos aparelhos, das redes, da informação, da comunicação, dos

objetos e dos ambientes, das cidades, dos corpos e das mentes, da aprendizagem e da vida no ecoar do tempo em que é vivida. (Idem, p.09).

As transformações tecnológicas ocorreram de mãos dadas com os avanços na área da nanotecnologia. Nesse sentido, os *smartphones* estão em constante redução de tamanho e se tornam cada vez mais integrados à vida humana, como adereços quase imperceptíveis em nosso cotidiano. Testemunhamos um período de simbiose entre o ser humano e a máquina. A tendência ao “escapismo” na contemporaneidade é facilitada pela hiperconectividade, conceito introduzido por Santaella (2014) em sua obra “Comunicação ubíqua”. Essa inclinação ocorre de maneira natural quando utilizamos dispositivos conectados ao mundo virtual, permitindo-nos estar simultaneamente em diversos lugares, saciando nosso desejo de interação e comunicação com o mundo. Atualmente, é viável estar presente não apenas no ambiente de trabalho, mas também em casa, na praia, em festas e aonde quer que o *smartphone* nos leve.

Para a autora, o ser humano é um ser de linguagem. Esta última é dinâmica; funde-se e transforma-se de maneira constante. Essas mudanças têm impacto direto em nosso cérebro, que se adapta e evolui em consonância com elas. As tecnologias atuais podem ser caracterizadas como tecnologias de linguagem. Essa perspectiva se fortalece ao examinarmos a evolução da fotografia desde o século XIX até os dias atuais, nos quais a imagem digital percorre inúmeros lugares por meio do ciberespaço.

Tendo em vista esse panorama, é preciso que o docente inclua, em suas práticas, gêneros de textos digitais diversos (como *blogs*, *fóruns*, *chats*, listas de discussão etc.), juntamente com a utilização de plataformas de redes sociais (como *Twitter*, *Instagram*, *Youtube*, entre outras) e aplicativos de mensagens instantâneas (por exemplo, *WhatsApp*, *Snapchat* e *Hangouts*). Tais ferramentas, no contexto educacional, podem favorecer uma maior interatividade entre os estudantes, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento de habilidades argumentativas essenciais para cultivar indivíduos com uma perspectiva crítica e reflexiva em relação ao mundo ao seu redor.

Para Cardoso e Giraffa (2019), a concepção de letramento midiático vai além da mera habilidade de ler e escrever. Envolve atribuir significado à leitura e escrita, dando-lhes propósito nas atividades realizadas por cada indivíduo. Isso implica compreender o que está presente nas páginas de um livro, na tela de um dispositivo eletrônico, nas músicas armazenadas em um celular, nas simulações, animações e jogos, assim como nas interações via redes sociais e aplicativos. Atualmente, é evidente que as crianças começam a se familiarizar com as tecnologias digitais muito antes de ingressarem na escola, pois vivem em um mundo no qual essas tecnologias desempenham papel significativo em diversas situações, especialmente no contexto do entretenimento. A utilização das tecnologias digitais no campo educacional proporciona exposição a diversas formas de linguagem, o que é benéfico, uma vez que estimula o interesse pela novidade e aguça a curiosidade.

Os autores ainda ressaltam a importância da utilização do letramento midiático enquanto estratégia pedagógica, que implica não apenas ser um simples usuário das diversas mídias digitais, mas também adquirir o domínio delas como recursos educacionais. O letramento midiático pedagógico envolve, portanto, a gradual incorporação de elementos de comunicação mais avançados originados na cultura e nos métodos mais complexos de leitura e escrita. Essa competência é necessária não apenas para os estudantes de hoje, como também aos professores, cada vez mais envolvidos em contextos educacionais que fazem uso das mídias digitais.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa se pauta na análise de práticas docentes em Letramento Midiático em salas de aula de duas escolas da rede municipal de Jandira - SP, Brasil e em escolas localizadas no estado de Rhode Island, nos EUA. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo e exploratório e permitirá a realização de uma investigação presencial em campo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p.17).

Partindo dessa definição, é viável afirmar que a existência, em diferentes níveis, dessas propriedades em uma pesquisa científica lhe confere uma essência qualitativa. Para Gil (2007), a abordagem qualitativa de natureza exploratória é um método de investigação alimentado por informações baseadas na observação de comportamentos 'naturais', entrevistas e questionário com respostas abertas ou fechadas.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa de abordagem qualitativa se desenvolve como

[...] atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as *coisas* em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p.17).

A escolha dessa metodologia e deve ao fato de a mesma estar alinhada com os objetivos desta pesquisa, baseada na premissa de que o fazer científico é desenvolvido sob o viés de cada participante na captura de riqueza de detalhes dispostos em campo.

Com base no exposto, a coleta de dados de pesquisa será elaborada a partir de: realização de rodas de conversa utilizando a técnica de grupo focal junto aos docentes das escolas no Brasil e aos docentes nos EUA, observação de aulas, aplicação de um questionário semiaberto individual e análise de documentos escolares como planos de aula, materiais didáticos e trabalhos de finalização de sequência didática e/ou projeto.

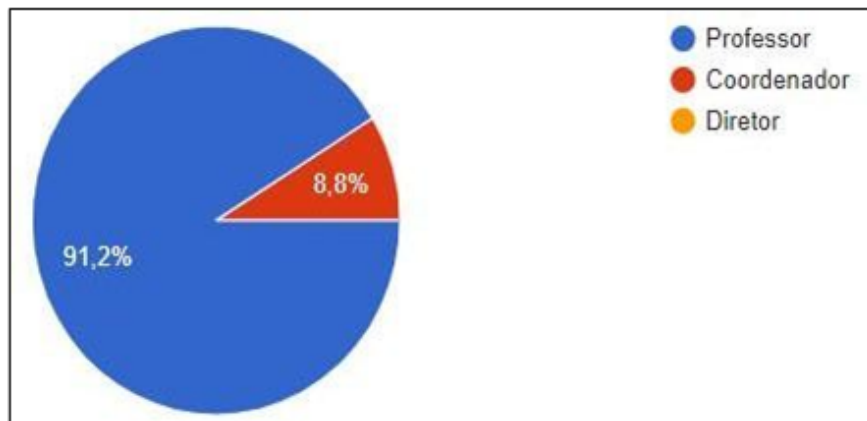
A seleção dos participantes será baseada em critérios específicos tais como: a experiência profissional dos docentes, aulas que incorporem a utilização das redes sociais e sua disponibilidade para participar da pesquisa. Durante as observações serão realizados registros, em diário de campo, de práticas, estratégias e interações que ocorrem no contexto de sala de aula bem como reflexões, percepções e notas contextuais relevantes. Na impossibilidade de acompanhamento de alguns docentes serão utilizadas anotações de coordenadores sobre as aulas. As entrevistas serão transcritas e o material obtido será analisado mediante categorias baseadas na identificação de padrões emergentes, temas recorrentes e conexões entre os dados.

Levantamento preliminar de dados

Com objetivo de iniciar a investigação foram disponibilizados questionários a todos os docentes e coordenadores da rede municipal de Jandira via *Google Forms* entre 23/10/2023 e 30/10/2023, a fim de levantar proposições gerais acerca das práticas voltadas ao letramento midiático. A ideia foi realizar um reconhecimento inicial. A seguir, evidenciaremos as respostas obtidas. É importante ressaltar que esta pesquisa é parcial, pois ainda haverá mais respostas, inclusive dos docentes de *Rhode Island* nos Estados Unidos.

Apenas 34 pessoas responderam à pesquisa inicial, sendo 91,2% docentes e 8,8% coordenadores, se tratando de professor de sala de referência, este total corresponde a 25% dos professores Peb-I com sala atribuída.

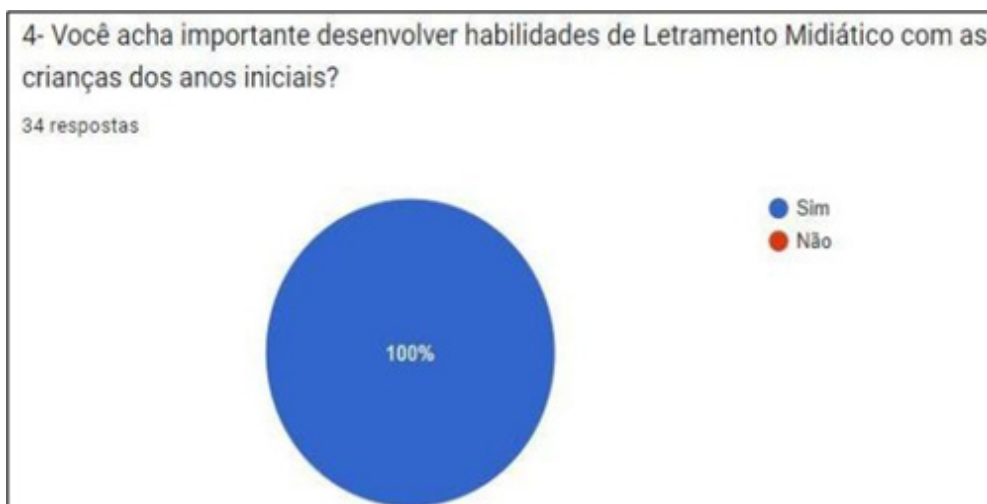
Figura 1 - Cargo/Função escolar



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Como se observa abaixo, todos os entrevistados consideram importante desenvolver práticas voltadas ao letramento midiático na infância. Embora alguns professores tenham muitas dúvidas em relação à abordagem do Letramento Midiático em sala de aula, todos que responderam a pesquisa acreditam na importância de trabalhá-lo com as crianças.

Figura 2 - Importância do letramento midiático na Infância



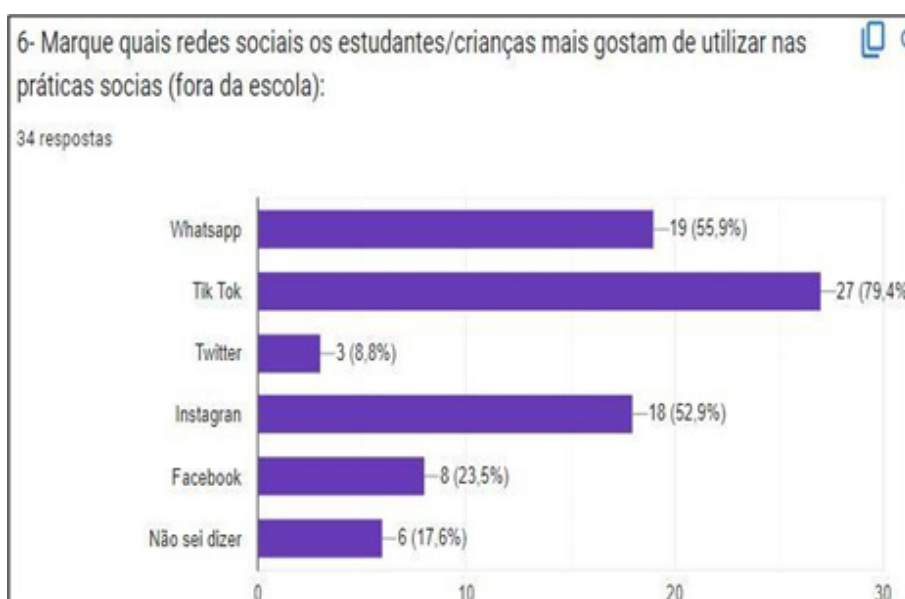
Fonte: Dados originais da pesquisa.

Na pergunta “Como o Letramento Midiático é integrado à sua prática escolar?”, por ser uma questão aberta, obtivemos respostas diversas conforme podemos observar que apenas quatro respostas enfatizaram a importância de abordar as informações que aparecem na internet com pesquisa em diversas fontes, de forma crítica e reflexiva, por meio de diálogo em rodas de conversa, com intuito de conscientizar as crianças sobre o uso consciente do ambiente virtual. Cinco respostas ressaltaram que os docentes utilizam notícias que circulam nas redes sociais, o que, de certa forma, tem impacto positivo muito grande, pois parte de um contexto real dos estudantes.

As demais respostas apontaram para a necessidade de se aprofundar mais nas estratégias de letramento midiático, pois mostram que os docentes somente trabalham estratégias de gêneros textuais diversificados ou não entenderam o tipo de trabalho que deve ser realizado para o desenvolvimento de habilidades de letramento midiático, tais como: pesquisas sobre o mesmo assunto em fontes diversificadas, utilização de veículos de informação confiáveis, entendimento do funcionamento do algoritmo etc.

Como forma de sondarmos quais redes sociais as crianças mais utilizam, fizemos a pergunta aos docentes e ficou evidente que o Tik Tok e o WhatsApp, seguidos pelo *Instagram* são as mais acessadas, conforme mostra a Figura abaixo.

Figura 3 - Redes sociais preferidas pelas crianças

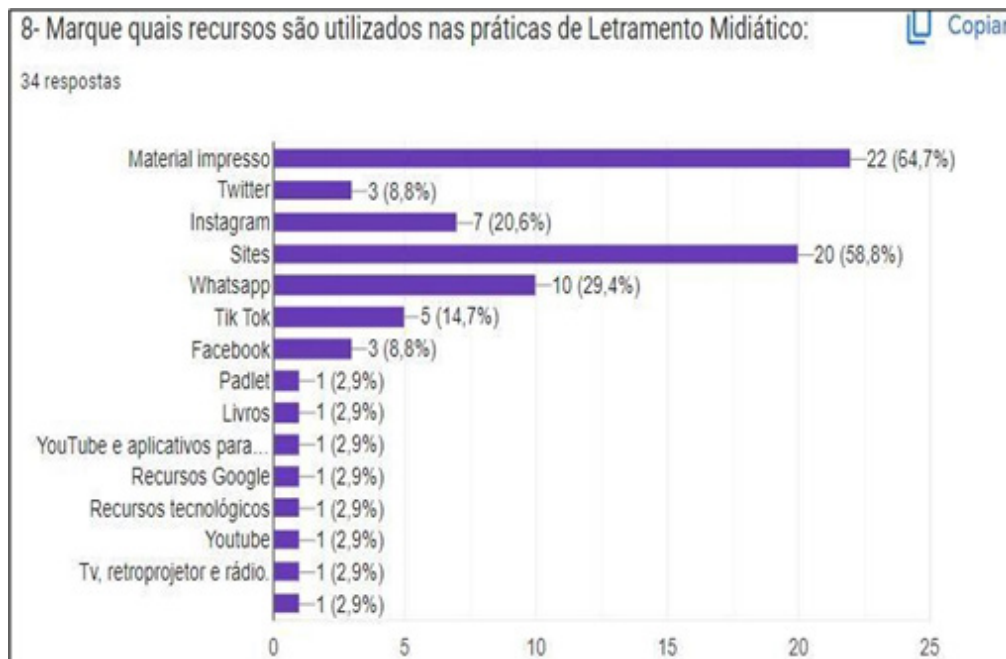


Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os docentes que desenvolvem o trabalho de letramento midiático ressaltaram que os temas abordados também são variados, partindo do discurso de ódio, *sites* confiáveis de pesquisa, *fake news* e notícias de jornais.

Há utilização de recursos diversos, com destaque para o material impresso (64%), muito utilizado devido à carência de estrutura tecnológica, como se observa na resposta à pergunta sobre desafios enfrentados e *sites* (58%).

Figura 4 - Recursos utilizados



Fonte: Dados originais da pesquisa

Segundo os docentes, o acompanhamento do desenvolvimento da criticidade das crianças é feito por meio de observação durante as rodas de conversa, os debates, enfim, as atividades do dia a dia, propiciado por um ambiente democrático que incentiva a comunicação e a liberdade de expressão.

De todos os desafios e dificuldades relatados, o maior foi a estrutura tecnológica, já que as redes sociais ocuparam um espaço significativo na vida de cada um e, para acessá-las, a escola precisa ter uma estrutura tecnológica muito boa, tanto de *hardware* quanto de velocidade de acesso. Isso infelizmente ainda não é realidade no município.

Já os benefícios elencados foram inúmeros, iniciando-se pela autonomia dos educandos, o desenvolvimento do pensamento crítico e da responsabilidade, bem como o aumento do interesse em participar, a melhora na leitura e o aumento da argumentação sobre diversos assuntos que surgiram durante as aulas.

A última pergunta foi sobre o que seria necessário fazer para melhorar a prática de letramento midiático e aprofundarmos mais o tema. Vários docentes enfatizaram, além da melhora na estrutura tecnológica, a necessidade de palestras e cursos de formação, o que aponta para a elaboração de um curso de formação, além da realização de *lives* sobre o tema.

Conclusão

A presente pesquisa evidenciou a importância fundamental do letramento midiático nas práticas pedagógicas direcionadas às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o avanço das tecnologias digitais e a proliferação de informações disponíveis na internet, é imperativo que as crianças desenvolvam habilidades críticas para analisar, interpretar e produzir

conteúdos de forma responsável e ética. As práticas de letramento midiático não apenas fortalecem a capacidade das crianças em discernir informações verídicas das falsas, como também promovem sua proteção contra o bullying e o discurso de ódio que se propagam no mundo virtual, auxiliando no desenvolvimento da cidadania digital e a participação consciente nas redes sociais.

Os resultados preliminares indicaram que, embora poucos professores atualmente empreguem estratégias sistemáticas de letramento midiático, há uma clara necessidade de integrar essas práticas no currículo escolar. A formação e o apoio contínuo aos docentes são essenciais para que possam desenvolver e aplicar metodologias eficazes nesse campo.

Além disso, a pesquisa destacou uma lacuna significativa na literatura acadêmica e nas práticas educativas voltadas ao letramento midiático para crianças de 6 a 10 anos. Estudos futuros são imprescindíveis para aprofundar o entendimento sobre como essas práticas impactam os hábitos de consumo, compartilhamento e produção de conteúdo digital entre as crianças dessa faixa etária. Investir em pesquisas direcionadas aos anos iniciais ajudará a criar abordagens pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos jovens aprendizes no contexto digital atual.

Em suma, promover o letramento midiático desde os primeiros anos escolares é crucial para a proteção das crianças, além de desenvolver responsabilidade e engajamento social. A continuidade e expansão de pesquisas nesse campo são fundamentais para aprimorar as práticas educativas e garantir que as futuras gerações estejam preparadas para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo digital.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. In the mind's eyes. Cidade: Routledge, 2021.

CARDOSO, Gilson de Oliveira; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Educação digital e educação inclusiva. **Revista de Educação ANEC**. Brasília, vol. 45, n. 158, pp. 153-177, jan./jun. 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. Saraiva Educação SA, 2001.

CONSELHO DE PROMOÇÃO DA FINLÂNDIA. **Alfabetização Midiática Finlandesa Impede a Desinformação**. Disponível em: <<https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/alfabetizacao-midiatica-finlandesa-impede-a-desinformacao/>>. Acesso em: 14 out. 2022.

DEWEY, John; ZASK, Joelle. Le public et ses problèmes: Extrait de *The Public and its Problems* (1927), reprisado por John Dewey. *As Obras Posteriores*, vol. 2, editado por Jo Ann Boydston e associados, Carbondale, Southern Illinois University Press (1ª edição, 1977), encadernado em papel, 1983. *Hermès*, n. 3, pág. 77-91, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GASQUE, Kelley.C.G.D.; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 41- 56, abr. 2010. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBBS, Renee; MOORE, David Cooper. **Discovering media literacy: Teaching digital media and popular culture in elementary school**. Cidade: Corwin press, 2013.

HOBBS, Renee. (1994). Teaching Media Literacy -Yo! Are you Hip to This? DISPONÍVEL EM: <<http://renehobbs.org/renee's%20web%20site/Publications/Yo%20Are%20you%20Hip.htm>>. Acesso em: 10/08/2023.

- HOBBS, Renee. (2011). **Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom**. Beverly Hills: Corwin/Sage.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CLOONAN, Anne. **A multiliteracies perspective on the new literacies**. New York: The Guilford Press, 2010.
- KRESS, Gunther R. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Cidade: Taylor & Francis, 2010.
- MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **O meio são as massa-gens**. Trad. Ivan Pedro de Martins. Rio de Janeiro: Record, 1969.
- PAPERT, Seymour *et al.* **A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Cidade: Editora, 1997.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2014.
- SANTAELLA, Lucia. **Arte, ciência & tecnologia: um campo em expansão**. GABIRA, Pablo. (Org.). **Percursos contemporâneos**. Realidades da arte, ciência e tecnologia. Belo Horizonte: UEMG, 2018.
- WILSON, C. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília: Unesco, 2013.

APLICAÇÃO DA LITERACIA MIDIÁTICA EM PRODUÇÕES INFANTIS UMA ANÁLISE DA SÉRIE *STORYBOTS*: HORA DA RESPOSTA

*APPLICATION OF MEDIA LITERACY IN CHILDREN'S PRODUCTIONS
AN ANALYSIS OF THE STORYBOTS SERIES: ANSWER TIME*

CASSIANO MARTINS¹
CRISTIANE FINGER²

RESUMO

O trabalho tem como objetivo estudar as mudanças do mercado audiovisual infantil e o uso da literacia midiática nestas produções. Para isso, foi escolhida a série *Storybots: Hora da Resposta*, lançada pela Netflix em 2022, como objeto de análise, levando em consideração sua relevância e impacto no público infantil. Fez-se necessário compreender as mudanças na produção, consumo e na qualidade dessas produções infantis e da aplicabilidade da literacia midiática como ferramenta em séries com viés educacional e de como isto impacta as crianças através da interatividade e da informação levada de forma lúdica e atrativa, com o objetivo de compreender como é aplicado e se é realmente efetiva a utilização da literacia nesses produtos audiovisuais. A pesquisa tem como autores principais: Livingstone (2004 e 2007), Gerhardt (2009) e Scolari (2016). Ao longo do trabalho percebeu-se que as produções infantis utilizam da literacia para se aproximar, empoderar e educar o seu público com produções cada vez mais interativas e lúdicas.

Palavras-chave: Audiovisual; Produções Infantis; Literacia Midiática; Público Infantil; *Storybots*

Introdução

StoryBots é uma franquia midiática educacional americana criada para o público infantil em 2012, que originou uma variedade de projetos: séries, livros, vídeos, jogos, música entre outros produtos. Em 2016, foi realizada a primeira série televisiva, a qual foi um sucesso, e a partir dela foram anunciadas novas séries nos anos de 2017, 2019, 2022 e uma nova temporada na Netflix em 2023, o alcance da série é tamanho que inclusive artistas renomados participam das produções.

- 1 Graduado em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), atualmente é mestrando em Literacia Midiática no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da PUCRS (PPGCOM), sob a orientação da Dra. Cristiane Finger, desenvolvendo pesquisas sobre a importância da literacia midiática para a educação através da comunicação.
- 2 Professora titular do Curso de Jornalismo da FAMECOS-PUCRS, nas disciplinas de Telejornalismo. Membro Permanente do Corpo Docente do programa de Pós-Graduação em Comunicação da PUCRS. Ex-Coordenadora do PPGCOM-PUCRS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Televisão e Audiência (GPTV). Membro do Conselho da Associação Riograndense de Imprensa (ARI) e Ex vice-presidente da ARI. Ex-Diretora Regional Sul da INTERCOM. Coordenadora do GP Telejornalismo da INTERCOM. Foi repórter, âncora e editora regional em veículos como: SBT; Rede Manchete; TVERS; TV Guaíba por 25 anos. Vencedora, entre outros, do Prêmio Esso de Telejornalismo em 2004. E-mail: cristiane.finger@pucrs.br

Compreendendo a relevância dessa produção em específico optou-se por analisar a série *StoryBots: Hora da Resposta*, pois esta é a última série lançada pela franquia em 2022 e por já ter uma 2ª temporada que estreia no dia 10 de julho de 2023. A série disponível na Netflix é amplamente conhecida por seu conteúdo infantil, não só proporcionando entretenimento, mas levando a essa geração mais nova um conteúdo educativo e que estimula o aprendizado. Em todas as produções da franquia, os autores e produtores tiveram um cuidado na criação dos personagens, para que eles despertassem o interesse do público e gerasse um relacionamento emocional e assim nasceram os robôs que dão nome a série.

A produção foi uma aposta da Netflix para expandir sua base de assinantes infantis, levando conteúdo de qualidade, conforme afirma Melissa Cobb (2019), vice-presidente de animação da Netflix: "Pergunte aos *StoryBots* tem um histórico comprovado de sintetizar assuntos complexos em lições curtas, que são engraçadas e divertidas para crianças pequenas e agradáveis para os pais". Os produtores têm uma atenção especial à qualidade do produto, tendo consciência da sua responsabilidade com as informações apresentadas às crianças, esse é um dos motivos da série ser considerada uma ferramenta educacional confiável e se tornar o objeto de discussão deste artigo.

Para essa análise, percebemos a necessidade de entender melhor as mudanças no audiovisual e aprofundar os conhecimentos sobre a literacia midiática, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Lakatos e Marconi (1996), essa metodologia explora as formas de produção, a alteração no consumo e a atenção com a qualidade dos produtos. A partir da pesquisa bibliográfica e documental, recorreremos à pesquisa exploratória para trazer familiaridade e compreensão do problema de pesquisa conforme Gerhardt *et al.* (2009). Assim definimos os seguintes eixos para a análise: imagens, textos, interação e participação. Tendo as categorias definidas, foram analisados os 10 episódios da série *StoryBots: Hora da Resposta* e como se encaixavam e trabalhavam cada uma das categorias definidas anteriormente, estudando a estratégia utilizada na produção para influenciar o público telespectador da série infantil.

Os autores perceberam que com os novos meios e facilidades de acesso a diferentes produções era necessário um cuidado ainda maior com o que estava sendo colocado no mercado audiovisual, falando de produções infantis esse cuidado era redobrado, visto o impacto que isso traria as crianças. Passamos a observar um público mais interativo, onde não é mais apenas um receptor, mas um colaborador nos conteúdos apresentados e de como os próprios produtores se antecipam com isso e projetam seus conteúdos pensando na qualidade e no impacto educacional que as produções trarão para vida dessas crianças e para a sociedade como um todo.

Pensando nesse preparo das crianças, os meios de comunicação e profissionais da comunicação começaram a ter um olhar atento para a forma como transmitem a informação, não mais produzindo para um simples entretenimento, mas passando a levar uma informação relevante de maneira lúdica e atrativa, trabalhando com a literacia midiática em suas produções. Desta forma, a literacia vem como uma ferramenta parceira na busca de desenvolver um senso crítico desde a infância, tornando esses cidadãos empoderados para que não só consumam, mas passem a transformar sua relação com as mídias e a saber interpretar e analisar o que recebem.

Mudanças no audiovisual: produção, consumo e qualidade

O mercado audiovisual transforma-se a todo instante e vem se atualizando com as novas tecnologias, no mercado infantil não é diferente. Com a internet surgiram novos meios de comunicação e com isso a necessidade de adaptação dos produtos midiáticos, sejam eles de entretenimento ou jornalísticos. As novas linguagens e formatos trouxeram o telespectador como participante ativo, promovendo ainda mais interação entre os canais de comunicação e o seu público, ultrapassando o limite das telas:

O processo de digitalização e virtualização dos meios de comunicação, viabilizado a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação, ampliou largamente o acesso dos usuários a informações dos mais diversos gêneros, gerou enormes possibilidades de produção de conteúdo e potencializou, em grande dimensão, a comunicação entre os indivíduos, promovendo a interação social e criando novas oportunidades de socialização, que atualmente extrapolam os limites geográficos (Colnago, 2015, p.3).

Cada vez mais o mercado de produção audiovisual vem se diversificando e se tornando plural. As produções contam com diversas linguagens: sonora, escrita e visual. A tendência do mercado é por um produto mais participativo e que leve o telespectador a se sentir parte do todo por meio da comunicação utilizada no conteúdo assistido:

Alguns autores consideram o audiovisual como uma polifonia de linguagens, imagem, som musical, palavra e escrita. Avançando em tal linha de pensamento, o audiovisual deixa de representar apenas dois caminhos diferentes – o visual e o sonoro – de acesso ao conhecimento. Passa a ser visto como multidimensional e plurissensorial, integrando outros órgãos do sentido em formas sofisticadas de comunicação sensorial (Bethônico, 2006, p. 60).

Essa aproximação com o público traz a necessidade de adaptação do conteúdo, pois o mesmo passa a se envolver em diversos sentidos. A tendência da comunicação digital é possibilitar ao usuário a melhor experiência possível dentro dos canais, em diferentes formatos e linguagens.

Considerando a linguagem audiovisual como um conjunto de códigos compartilhados baseados no som e nas imagens em movimento, atualmente, a vemos ampliando-se em um processo de convergência de tecnologias, que culminam na tecnologia digital, enveredando por diversos caminhos – virtuais, simulatórios, interativos, hipertextuais, etc., buscando manter através de seus sistemas de signos a possibilidade de codificação e conseqüentemente, de sistematização pelo espectador (Duran, 2010, p. 12).

Em determinados aspectos, jornalismo e entretenimento se misturam, principalmente quando falamos de formatos e linguagens digitais. Pavlik (2001) fala sobre narrativas imersivas, as quais permitem que o consumidor navegue pela informação em multimídia. O autor fala do potencial que as ações multimidiáticas possuem para atrair o telespectador, programas de entretenimento, principalmente infantil buscam cada vez mais criar narrativas imersivas.

Essas modificações na produção alteraram também a lógica do consumo, tornando o telespectador ativo e participativo com os conteúdos expostos. Segundo Jenkins (2009), produtor e consumidor passaram a interagir de maneira imprevisível, produzindo e reproduzindo em escala. As novas possibilidades de consumo fizeram com que a maneira de se produzir não fosse mais de produtos unilaterais e sem participação, mas proporcionaram uma cultura participativa e

quando olhamos para produções infantis isso fica claro, quando os programas passam a trazer a participação dos telespectadores.

Toda essa mudança na produção e a maior participação do público exigiu dos produtores uma preocupação ainda maior com a qualidade dos programas, ainda mais quando tratamos do público infantil. Acerca disso, Pereira (2007) estabelece alguns critérios que uma programação deve ter para ser considerada de qualidade como: ofertar programas de diversos gêneros e estilos; atender às necessidades de informação; proporcionar lazer e entretenimento; estimular de maneira positiva a imaginação das crianças, desenvolver o interesse por atividades educativas, culturais e esportivas; fomentar o conhecimento e intercâmbio de culturas; oferecendo uma programação que compreenda as diferentes realidades sociais de maneira regular e estável.

Carenzio (2008) também fala sobre produções infantis de qualidade, reforçando o cuidado que se deve ter com programas para crianças. O autor ressalta a importância de envolver a criança na mensagem utilizando de diferentes recursos linguísticos, falando sobre a realidade, estimulando o desenvolvimento cognitivo, gerando curiosidade, promovendo a autonomia crítica e dando espaço para que eles aprendam a narrar o seu próprio mundo.

Todas essas mudanças e adaptações no audiovisual impactam os consumidores e mais ainda quando se trata de crianças, justamente por isso a necessidade de um cuidado maior com produções infantis, com sua qualidade e o impacto que elas trarão na vida desse público.

A importância da literacia midiática em produções infantis

Quando falamos de propagação da informação através do audiovisual, seja um programa jornalístico ou de entretenimento, é preciso levar em consideração que a maioria dos cidadãos infelizmente não possui o conhecimento adequado para compreender e interpretar o conteúdo ao qual acessa e de como se apropriar do mesmo, e o público infantil menos ainda. É nesse momento que entra a literacia midiática como uma ferramenta para auxiliar nesse processo. Livingstone (2004) define a literacia midiática como a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mensagens através de uma variedade de contextos diferentes.

A Unesco (s.d.) defende que as literacias midiáticas e informacionais são direitos fundamentais e que são importantes para um desenvolvimento social, econômico e cultural, indo além do simples acesso à informação. É nesse contexto que a educação para a mídia, principalmente para crianças e jovens, vem com o objetivo de estimular essas pessoas a ter um pensamento crítico sobre os produtos audiovisuais que consomem, analisar as mensagens e empoderar o cidadão para que possa participar ativamente.

McLuhan e Fiore (1967) já na década de 60 acreditavam que as mídias influenciavam na forma de pensar, agir e se relacionar dos seres humanos, por conta disso apresentaram a ideia de que os meios são tão fundamentais quanto a mensagem propagada. Pesquisadores com o passar do tempo passaram a olhar também para a recepção e de como as pessoas eram impactadas por isso e se tinham capacidade de interpretar o conteúdo, observando as produções audiovisuais infantis isso se torna extremamente importante para que o impacto seja positivo nas crianças, conforme Pinto:

A importância de um processo de aprendizagem e de capacitação dos cidadãos frente às mídias, cujo objetivo último é o exercício autônomo de competências e capacidades face aos meios de comunicação, tanto os clássicos como os novos (Pinto, 2011, p.24).

O autor destaca essa relação da mídia com o público infantil de forma enfática, apresentando como os meios de comunicação podem auxiliar no desenvolvimento desse senso crítico das crianças e de como a literacia é uma ferramenta capaz de auxiliar nesse processo:

Esta concepção se orienta pelo princípio da capacitação e autonomia progressivas dos sujeitos. Ou seja, considera-se que as crianças podem desenvolver, em relação aos media, atitudes e práticas ativas e críticas, mas, para isso, precisam de apoio, de incentivo, de orientação, de mediação. Esta concepção considera que os sujeitos não são naturais e espontaneamente críticos, precisam desenvolver essa capacidade, sendo esse o objetivo da Literacia para os Media. A preocupação inerente a esta orientação é também a de desenvolver e promover as capacidades de expressão e de participação dos sujeitos (Pinto, 2011, p.29).

Os meios de comunicação tem esse desafio de produzir conteúdo que entretenha, mas também informe e a literacia midiática é a ferramenta capaz de desenvolver essa visão mais ampla e crítica no público infantil, proporcionando às crianças a capacidade de compreender o que passa ao seu redor, tornando os cidadãos cada vez mais conscientes desde o início da sua formação.

A formação científica das crianças e dos jovens deve contribuir para a formação de futuros cidadãos que sejam responsáveis pelos seus atos, tanto individuais como coletivos, conscientes e conhecedores dos riscos, mas ativos e solidários para conquistar o bem-estar da sociedade e críticos e exigentes diante daqueles que tomam as decisões (Fumagalli, 1998. p. 18).

Olhando para produções televisivas Tornero (1997, p.25) diz que a literacia para televisão, precisa proporcionar o uso criativo e livre dos meios, isso para que o público infantil e jovem possa entender como utilizar todas essas possibilidades tecnológicas televisivas.

As mídias têm uma importância cada vez maior no acesso ao conhecimento e na compreensão de mundo, quando falamos do público infantil a necessidade de se estabelecer uma comunicação educativa se torna ainda mais primordial. Neste sentido, Fontcuberta (2008, p. 190) fala sobre a dimensão pedagógica e como os meios têm atuado como agentes educativos junto com a escola e a família, fornecendo a esse público a capacidade de assistir e conseguir analisar as diversas linguagens e códigos dos discursos das mídias, trazendo mensagens com uma qualidade mínima que permita uma reflexão.

Todo esse cuidado dos meios na produção precisa vir acompanhado de uma maior participação do público, trazer as crianças para dentro do conteúdo é uma forma excelente de envolver e ter uma didática pedagógica que fale com os pequenos. Sánchez e Martínez (2011, p. 209) falam que uma televisão melhor é a que traz as crianças para fazer parte do conteúdo e assim formar essa recepção mais crítica dos meios, dando a eles a capacidade de saber interpretar quem está criando a mensagem, ter uma visão mais profunda das técnicas utilizadas e assim transmitir os valores educativos de uma forma mais participativa.

É preciso preparar as crianças e jovens para que consigam compreender seus direitos e deveres relacionados à informação e a comunicação, empoderando através do despertar da sua consciência, para que assim desde cedo ele perceba todo o impacto das mídias e da informação na sua vida e na da sociedade como um todo.

[...] oferecer aos cidadãos, em especial aos jovens, a formação necessária para saber analisar e utilizar as informações disponibilizadas pela mídia. Nesse sentido, é preciso que o cidadão, desde a infância e por meio da educação, seja capacitado a extrair da informação subsídios para pensar seu cotidiano de maneira crítica e agir de forma engajada e inclusiva (Andrello & Bighetti, 2015, p. 29).

Produzir conteúdo seja de entretenimento ou jornalístico tem se tornado algo mais complexo e exigido dos profissionais uma atenção maior, fazendo com que estes olhem para dentro dos meios e revejam se a forma que se está produzindo está estimulando um senso crítico, criando cidadãos mais empoderados e capazes de analisar o que estão recebendo ou somente consumindo de forma vazia. Essa discussão ainda precisa ser desenvolvida e a literacia é uma excelente ferramenta para se ter como aliada nessas mudanças. Aqui ressalta-se a fala de Livingstone (2007) que afirma que a literacia midiática não é um antídoto, mas sim uma ferramenta de empoderamento do cidadão.

A literacia não é um conceito rígido e imutável, muito pelo contrário, conforme diz Scolari (2016, p.4) é: "[...] um conceito flexível que evolui e se adapta às transformações do ecossistema midiático e às diferentes perspectivas teóricas". Por esse motivo se defende que cada vez mais os meios trabalhem e utilizem a ferramenta para empoderar e preparar o cidadão para que assim se possa desenvolver um senso crítico mais aguçado.

Análise série *Storybots*: Hora da Resposta e o uso da literacia na produção audiovisual

O presente artigo pretende identificar, analisar e interpretar como a literacia midiática pode ser utilizada em produções audiovisuais realizando uma análise da série *Storybots: Hora da Resposta* da Netflix. Para isso, além de uma pesquisa bibliográfica e documental de acordo com Lakatos e Marconi (1996), recorreu-se à pesquisa exploratória para trazer familiaridade e compreensão do problema de pesquisa conforme Gerhardt *et al.* (2009), assim foram definidos os seguintes eixos para a análise: imagens, texto, interação e participação.

StoryBots é uma franquia midiática educacional americana criada para o público infantil em 2012, surgindo a partir daí uma gama de produções: séries, livros, vídeos, jogos, música entre outros produtos. Em 2016 foi realizada a primeira série televisiva, a qual foi um sucesso e a partir dela foram realizadas novas séries nos anos de 2017, 2019, 2022 e uma nova série vindo aí na Netflix em 2023. Vendo o potencial desse tipo de conteúdo e buscando atualizar seu catálogo, a Netflix adquiriu a franquia de mídia em 2019, buscando aprimorar ainda mais seus conteúdos educacionais para crianças. A relevância da série é tamanha que inclusive artistas renomados como Whoopi Goldberg, Zoe Saldana, Anne Hathaway, entre muitos outros participam das produções na busca por responder as perguntas e encontrar as soluções de cada episódio.

Figura 1 - Séries *Storybots*



Fonte: Netflix³

No presente artigo iremos analisar a série *StoryBots: Hora da Resposta*, pelo fato de ser a última série lançada pela franquia em 2022 e já ter uma 2ª temporada que estreia no dia 10 de julho de 2023. A série disponível na Netflix é amplamente conhecida por seu conteúdo infantil e pelo impacto positivo que causa no público, não só proporcionando entretenimento, mas levando a essa geração mais nova um conteúdo educativo e que estimula o aprendizado. Os autores e produtores desde o início da franquia sempre tiveram um enorme cuidado em criar personagens que cativassem o público, por isso vieram os robôs, em animações que empolgassem e criassem um relacionamento emocional com as crianças. Durante a análise os autores puderam perceber o cuidado com a qualidade da série, desde a forma como é produzida, mas também pela sua responsabilidade com as informações que são apresentadas às crianças, motivo de a série ser considerada por pesquisadores como uma ferramenta educacional confiável para crianças.

A série de 2022 possui 10 episódios os quais tratam dos mais diversos assuntos, desde ciência, história, questões sociais e emocionais. O episódio 7 por exemplo fala sobre gostos, trazendo a senhora cogumelo pedindo ajuda aos *Storybots*, pois as crianças não gostam do gosto dela. A partir daí os personagens realizam uma jornada na busca por compreender como se dá o gosto das comidas, abordando a temática de forma lúdica despertando a curiosidade das crianças. Outro aspecto muito interessante é como a série trabalha a interatividade do público, que conseguimos avaliar pelo número de participações durante os episódios, onde mesmo cada

3 Publicação disponível em: <https://www.netflix.com/br/> acesso em: 04 jul. 2023.

episódio tendo suas temáticas específicas as crianças podem participar enviando vídeos com perguntas que serão respondidas pelos *Storybots*, essa sensação de participação e abordagem interativa também capta a atenção e faz com que as crianças se interessem ainda mais pela série na busca de ter a sua pergunta exposta na telinha e respondida pelos personagens.

Compreendendo a importância da série e tendo os eixos de análise definidos, foram analisados os 10 episódios da série *StoryBots: Hora da Resposta* e como se encaixavam e trabalhavam cada uma das categorias definidas anteriormente, entendendo sua produção, a influência que causavam no público telespectador da série infantil e de como é utilizada a literacia midiática em seus diferentes episódios.

Analisando o eixo das imagens viu-se que em cada um dos episódios da série os produtores têm um extremo cuidado na idealização do mundo lúdico de *StoryBots*, como uma forma de envolver o público infantil nas histórias. A fotografia é bem planejada, trazendo a ligação do ser humano real com o desenho animado, como quando aparecem as interações com as crianças e as participações das personalidades famosas nos episódios, tudo de forma sutil trazendo uma naturalidade, envolvendo o público com o audiovisual.

No eixo de texto, analisou-se a roteirização desses episódios, como os roteiristas conseguiram criar narrativas imersivas, onde nas falas dos *StoryBots* há um cuidado em trazer quem está assistindo para a ação, através dos questionamentos dos robôs quando tratam das temáticas, quando dialogam com os vídeos enviados e a forma como isso é traduzido para o público através de uma linguagem acessível tratando de assuntos que para crianças podem ser mais complexos de se entender como: orçamentos, GPS e multiplicação. Os diálogos dos robôs na série são muito próximos com o de crianças, criando assim uma familiaridade e vínculo com quem assiste, um exemplo é o episódio sobre orçamento, um assunto complexo para exemplificar ao público infantil, mas que os roteiristas conseguem deixar acessível com um texto simples, claro e até afetivo, criando um laço e estimulando o entendimento.

Já no eixo da participação analisou-se a participação dos famosos na série, que gira em torno da temática central de cada episódio como a de Kevin Smith como o adulto ultra gentil no episódio sobre orçamentos e de Anne Hathaway como a senhorita agente secreta no episódio sobre lasers, essas participações dão uma sensação de realidade aos telespectadores e inclusive de certa forma trazem veracidade para o tema trabalhado, utilizando uma literacia midiática para dar credibilidade a informação apresentada pelos robôs de forma atrativa. Para elucidar a análise podemos observar o episódio sobre lasers, onde a atriz Anne Hathaway é uma agente secreta que está presa e precisa passar por lasers para fugir da situação em um curto período de tempo. Para estimular a interação do público, os robôs e a própria atriz pedem a ajuda das crianças para encontrar a resposta para livrar a agente, gerando no público uma sensação de fazer parte daquela ação enquanto ensinam sobre a temática principal sobre lasers.

Por fim, no eixo da interatividade percebeu-se como em cada momento se busca trazer as crianças para a ação. Durante os episódios há a inserção de falas do público, em diversos momentos transmitindo essa sensação de participação e interação. Os vídeos enviados pelo público são os mais diversos trazendo questionamentos aos *StoryBots* ou até convidando os personagens para fazer uma brincadeira juntos, algo envolvente e cativante que cria uma conexão única entre personagens e telespectadores, indo além da temática principal, muito para envolver o público e criar uma dinâmica interativa durante o programa. Como no episódio sobre GPS onde logo no início inserem um vídeo de menino perguntando aos robôs se eles sabem o significado da vida

e durante quando uma outra menina pergunta por que crianças devem comer legumes, algo fora da temática principal, mas que gera a sensação de conversa e interação entre personagens e telespectadores e levanta questões importantes e que são debatidas de forma lúdica em que as crianças se identificam e interagem mais com as produções.

Observa-se através da análise que os roteiros, fotografia, participações e interatividade são pensados para estimular esse público, bem como o impacto educacional que as produções podem ter em suas vidas e na sociedade como um todo, tendo em vista a necessidade de preparar esses pequenos cidadãos para o futuro, assim os produtores antecipam-se para planejar e projetar seus conteúdos visando a qualidade deles, utilizando a literacia midiática como uma ferramenta.

Todo o universo de *Storybots*, é projetado para não ser só um conteúdo de entretenimento infantil como muitas produções realizadas, mas trabalha o desenvolvimento educacional dessa nova geração trabalhando diferentes temáticas em cada uma das temporadas, mas nunca perdendo a sua essência que é a de levar educação através da diversão, utilizando de um letramento midiático a partir de suas produções. Essa participação das crianças na produção também é uma forma em que se pode perceber a confiança que eles possuem na série, pois se envolvem de tal forma que enviam suas próprias perguntas para serem respondidas, isso demonstra como os pais e seus filhos também acreditam na credibilidade da resposta que será dada pelos personagens, reafirmando assim a importância da série. Olhando para todos os eixos analisados de maneira conjunta vemos como as produções infantis têm se encaminhado para esse olhar mais interativo, a produção de *StoryBots* evidencia isso, mas vemos como ainda podem ser melhores trabalhados, tendo um cuidado ainda maior. O público infantil com o passar dos anos vêm se tornando mais complexo e criar produções mais cativantes é o grande desafio. A abordagem utilizada na série não é nova, já foi utilizada anteriormente em outras produções como *Dora Aventureira* de 1999 que ganhou diversas versões, assim é preciso pensar em formas de diversificar as produções, criar interações que sejam mais inovadoras e que não se tornem datadas ou percam o seu principal objetivo que é gerar um entretenimento positivo, educando e interagindo com esse público.

Conclusão

Conclui-se assim que a série infantil *Storybots: Hora da Resposta*, assim como toda a franquia da marca pode ter um impacto mais positivo para o público infantil, trabalhando com um grande enfoque educacional em suas produções, despertando o interesse e estimulando o aprendizado dessa nova geração que consome a série.

Além disso através desse formato interativo e conteúdo envolvente, a produção consegue abordar em cada um dos episódios temáticas variadas como ciência, matemática, história, questões sociais e comportamentais de forma lúdica e muito acessível a um público extremamente sensível e importante para a sociedade, desenvolvendo o lado cognitivo destas crianças as ajudando a adquirir novos conhecimentos e habilidades enquanto estão se divertindo. As narrativas construídas são pensadas desde sua concepção para serem imersivas e levar as crianças para dentro das histórias e envolvendo as mesmas com as histórias dos personagens,

o tom emocional dado na narração, as músicas utilizadas, a interação dos robôs com as crianças e maneira como levam a informação faz com que a criança se sinta representada, crie um laço emocional e ainda assim também adquira um senso crítico visto que o objetivo disso é levar uma informação que cause impacto positivo e modifique a forma como essa criança vê a sua própria realidade e o mundo a sua volta, pois as temáticas apresentadas são variadas e tem um cunho social perceptível. Ressalta-se também todo o cuidado dos autores e da produção com a qualidade dos produtos da franquia, na busca por transmitir aos telespectadores a credibilidade das informações que estão sendo passadas.

Quanto a literacia midiática conclui-se que a mesma é necessária e pode sim ser aplicada nas produções audiovisuais impactando de maneira positiva os públicos e garantindo altos números de audiência e uma boa rentabilidade, sem perder qualidade, se apresentando como uma excelente alternativa para propagar uma boa informação.

Por fim ressaltamos a importância de estudos ligados a temática da literacia midiática, por conta das transformações que são constantes e pelo fato que ressalta Scolari (2016) de que o conceito é flexível, que evolui e se adapta, muito porque os seres humanos estão em constante evolução e os estudos dos meios e seus impactos precisam acompanhar essas mudanças, tendo um amplo campo de discussão em diferentes áreas da comunicação para uso da ferramenta.

Referências

ABREU, B.; MIHAILID IS, B. (Ed.). **Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives**. Nova York: Routledge, 2014.

ANDRELO, Roseane; BIGHETTI, Wanessa V. F. **Media literacy, memória e eleições: como jovens interpretam o apelo à memória na campanha presidencial de 2014**. Comunicação & Educação. Ano 20. n. 2, 2º Sem. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/86953> Acesso em: 12 nov 2022.

BETHÔNICO, Jalver. **Signos audiovisuais e a ciência da informação: uma avaliação**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CARENZIO, Alessandra. (2008): **Televisão de qualidade: definição da questão e das boas práticas no âmbito televisivo italiano**. In: BORGES, G. e REIA-BAPTISTA, V. (org.). (2008): Discursos e práticas de qualidade na televisão, Lisboa, Livros Horizonte.

CARMONA, Beth. (2013): **Palestra Cenário para muitas histórias: Conteúdos e abordagens de mídia de qualidade para infância**. 3º Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa. UEPG.

COLNAGO, Camila Khroling. **Mídias e redes sociais digitais: conceitos e práticas**. In: BUENO, Wilson da Costa. Org. Estratégias de Comunicação nas mídias sociais. São Paulo: Manole, 2015.

DURAN, Érika Rodrigues Simões. **A linguagem da animação como Instrumental de ensino**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes e Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro: PUC Rio, 2010.

FONTCUBERTA, Mar de. (2008): **Uma televisão de qualidade exige um receptor de qualidade**. In: BORGES, G. e REIA-BAPTISTA, V. (org.). (2008): Discursos e práticas de qualidade na televisão, Lisboa, Livros Horizonte.

FUMAGALLI, L. **O ensino de Ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor**. In: WEISMANN, Hilda (ed.). Didática das Ciências Naturais. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Unidade 4 – Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs), **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.

– Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65 – 88. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: 1996.

LIVINGSTONE, Sonia. (2004): **What is media literacy?** *Intermedia*, 32 (3). pp. 18-20. [http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf). Acesso: 19 mar. 2023.

LIVINGSTONE, S. **Making Sense of Television: The psychology of audience interpretation**. 2 ed. Nova York: Routledge, 2007.

MCLUHAN, Herbert Marshall; FIORE, Quentin. **The medium is the massage**. Random House: New York, 1967.

NETFLIX (Estados Unidos da América). **Netflix acquire a marca StoryBots, aclamada pelos fãs e pela crítica, e se compromete a trazer conteúdo educacional para crianças e famílias no mundo todo**. 2019. Disponível em: https://about.netflix.com/pt_br/news/netflix-acquires-the-critically-and-fan-acclaimed-storybots-property-and-commits-to-bringing-educational-content-to-kids-and-families-around-the-world. Acesso em: 08 jul. 2023.

PAVLIK, John. **Journalism and new media**. New York: Columbia University Press, 2001.

PEREZ TORNERO, José Manuel. (1997): **Educación en televisión**, In: Aguaded, J.I. (org.) (1997): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria, p. 23-28.

PEREIRA, Sara. (2007): **A Minha TV é Um Mundo**. Programação para crianças na era do ecrã global. Porto, Campo das Letras.

PINTO, M. **Educação para os media em Portugal: experiências, actores e contextos**. Lisboa: ERC, 2011.

Sánchez, Jacqueline y Martínez, Enrique A. (2011). **La cara positiva de la TV infantil online: casos Teleclip y Pakapaka**. En Sierra, Javier (Ed.), *Investigaciones educomunicativas en la sociedad multipantalla* (pp.191-209). Madrid: Fragua.

SCOLARI, C. **Literacia transmídia: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication**. *Revista Telos*, v. 193, n. 1, p. 1- 9, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/1KtnZD>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SCHOR, J. B. **Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo**. São Paulo: Editora Gente, 2009.

UNESCO. **Media and Information Literacy**, s.d. Disponível em: . Acesso em: 12 ago. 2017.

WIKIPEDIA (org.). **StoryBots**. 2023. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=StoryBots&oldid=1164693889>. Acesso em: 08 jul. 2023.

"TÁ LIGADO?": POR UMA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA PARA JOVENS UNIVERSITÁRIOS NO AMBIENTE DA CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA

"CHECK IT OUT!": FOR A MEDIA EDUCATION FOR YOUNG UNIVERSITY
STUDENTS IN THE MEDIA CONVERGENCE ENVIRONMENT

ADILSON VAZ CABRAL FILHO¹

RESUMO

Os distintos enfoques e abordagens das mídias e dos processos comunicacionais, no contexto de ensino-aprendizagem no ambiente pedagógico universitário, evidenciam um problema fundamental na relação com o atravessamento da mídia, dos conteúdos midiáticos e de seus processos de produção e gestão na definição e na compreensão dos conteúdos disciplinares, bem como dos modos de lidar com gerações cada vez mais consumidoras e produtoras de conteúdos midiáticos, sobretudo no ambiente escolar. Com base nos trabalhos de Babin e Kouloumdjian (1989), Fantin (2005) e Soares (2000), são abordados caminhos para uma educação midiática possível, que incida no cotidiano dos jovens hiperconectados e faça a diferença na sua relação com os meios de comunicação, bem como com a compreensão dos conteúdos trabalhados nas distintas disciplinas.

Palavras-chave: TICs; Convergência Midiática; Mídia-Educação; Geração Millenials; Jovens Universitários

Introdução

A construção das relações entre Comunicação e Educação enfrenta consideráveis desafios diante da profusão de mídias tradicionais e sociais, compreendidas atualmente em torno de um cenário de convergência midiática (cf Jenkins, 2009), também compreendida como uma era pós-computador (Gilder, 2001) e pós-internet (Mosco, 2017). A importância das mídias e dos processos comunicacionais no contexto de ensino-aprendizagem vem sendo trabalhada de diversas formas no ambiente pedagógico: a tradicional, porém sempre inventiva e necessária, leitura crítica da mídia; a especificidade da educomunicação como perspectiva na relação entre comunicadores que atuam como educadores e também pela construção de uma abordagem interdisciplinar em torno da mídia-educação.

Tal variedade de enfoques revela um tanto da dimensão do problema que é o atravessamento da mídia, dos conteúdos midiáticos e de seus processos de produção e gestão na definição e na compreensão dos conteúdos disciplinares no ambiente escolar, bem como dos modos de lidar com gerações cada vez mais consumidoras e produtoras de conteúdos midiáticos, sobretudo num ambiente escolar que conta com políticas, infraestruturas e pessoal administrativo e peda-

1 Professor Titular da Universidade Federal Fluminense no Departamento de Comunicação Social e no Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC, também coordenador desde 2024). Bolsista de Produtividade de Pesquisa CNPq - nível 2 (2021-2024) e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ (2022-2025). Coordenador do grupo de pesquisa EMERGE - Centro de Pesquisas e Produção em Comunicação e Emergência. Email: acabral@comunicacao.pro.br. Orcid: 0000-0001-8132-6675. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1787526384833274>.

gógico fragilizado diante de aspectos políticos e tecnológicos que precisam ser compreendidos em profundidade.

Ao final da segunda década do século XXI, a geração compreendida como *Millenials* ocupa os cursos de graduação nas universidades e configura um público que lida usualmente com processos comunicacionais, a partir de mídias cujo processo de produção está relativamente ao seu alcance desde quando adolescentes ou mesmo crianças (portanto, não apenas desde o ensino médio, mas, no mínimo, ensino fundamental II). A Educação enfrenta, diante desse cenário, o desafio de compreender a Comunicação para (1) contribuir no aprendizado desses alunos, (2) na crítica a processos de produção midiáticos e (3) na apropriação potencializada de suas dinâmicas.

No entanto, posto o desafio acima, cabe saber: quem é habilitado a estabelecer a crítica relacionada a pertinências das atividades e usos das mídias? Quem dispõe de condições para capacitar adolescentes no ensino médio e jovens universitários frente a essas questões? E sobretudo, no cotidiano das escolas e universidades, quem é capaz de envolver a alunos e universitários no necessário processo de ensino-aprendizagem atravessado pelas mídias?

Trata-se não apenas de uma disputa de campos acadêmicos, mas de demarcações profissionais que conformam áreas significativas num mercado de trabalho extremamente fundamental para a sociedade. Seriam educadores e/ou pedagogos e/ou demais professores familiarizadas com o discurso midiático os que se aventurariam a enfrentar os desafios desse campo?

Buscar compreender a educação para a cidadania digital numa perspectiva sistêmica é um dos objetivos do presente artigo, cujo universo de estudo se delimita ao público jovem universitário e as implicações em seu processo de formação, visando estabelecer relações possíveis entre a Educação e a Comunicação para viabilizar iniciativas que lhes tragam sentido a suas relações com o mundo, bem como com os conteúdos, práticas e processos que aprendem no ambiente escolar, visando sua melhor atuação no ensino superior.

Passa pela necessidade de incorporar a busca por leituras e escritas críticas de mídia em seus processos de formação, equacionando os sentidos em torno do que se entende por crítica e competência nesses processos, buscando questionamentos que lhes proporcionem sentido e destinação ao que estão aprendendo, em relação direta com cenários que o ambiente midiático no qual estão inseridos conforma, gerando expectativas em relação a seus futuros pessoais e profissionais, bem como a seus presentes, no contexto escolar e de relações pessoais.

“Para que?” e “Com quais elementos?” são duas das questões essenciais a esse debate, se compreendemos necessárias as tarefas em torno do que fazer com tais ferramentas e processos a nossa disposição e quais formandos desejamos forjar em nossos espaços de ensino. Apesar de lidarem com informações em abundância, para além de seus pais, professores e demais adultos no ambiente escolar, os jovens, em geral, se relacionam com esses dados com significativa distração, com implicações cognitivas e de aprendizagem num momento de formação acadêmica/profissional, moldando suas personalidades na relação com o mercado de trabalho e a vida cidadã.

Aqui são também tratados alguns termos que tentam tipificar processos geracionais diversos, envolvendo a relação com tecnologia e suas implicações para a Comunicação e a Educação, incluindo aqui os impactos relacionados à Inteligência Artificial. A necessidade de salientar a pertinência e a validade de tais estudos e suas diferentes denominações será trabalhada mais

adiante, dentro de uma perspectiva crítica, construída a partir do diálogo entre autores que trabalham possíveis interfaces de construção e compreensão de suas dinâmicas.

Por fim, propõe-se uma aproximação entre expectativas e possibilidades para uma maior capacidade de conhecimento por parte dos jovens universitários em função dos recentes desenvolvimentos tecnológicos. Considera aspectos que envolvem uma ainda considerável reação docente à implementação de novas tecnologias na escola; às implicações políticas da questão educacional por parte de governos e ao papel das tecnologias em rede no fomento de distrações, buscando compreender competências que envolvam a conscientização e a afirmação da cidadania e dos direitos humanos.

Por uma epistemologia das ferramentas

Três definições conceituais - histórica e politicamente construídas no âmbito das instituições de ensino e ambientes acadêmicos e sociais correlatos - disputam atenções na definição de conteúdos, ferramentas e profissionais que lidam com as áreas de Comunicação e Educação: leitura (e escrita) crítica da mídia, educomunicação e mídia-educação.

A leitura crítica da mídia não surge necessariamente do ambiente escolar, mas da compreensão de professores, pesquisadores e militantes a respeito do campo da Educação, como também do da Comunicação e de diversos movimentos sociais, a respeito da influência dos meios de comunicação de massa na formação da opinião pública e da consciência crítica por parte de cidadãos, trabalhadores e também estudantes.

Propor uma leitura crítica da mídia como processo de compreensão de programas e conteúdos midiáticos consistia, dessa forma, em "uma forma de ler a mídia que tem caráter específico de dimensão política e pedagógica, e que está inserido em um processo de compreensão da realidade" (Costa e Ferreira, 2013), tornando-se essencial tanto para o engajamento do jovem, como também da criança e do adolescente na sociedade e em sua comunidade, como parte de uma reivindicação de outra lógica midiática capaz de promover a conscientização e, conseqüentemente, a cidadania no ambiente escolar e em outros setores da sociedade. Em suma, como afirma Morán (2007, p. 162-166),

precisamos (...) educar os educadores para que, junto com os seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, os códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro da nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania.

O extenso debate crítico que se sucedeu à elaboração, implementação e expansão da Leitura Crítica dos Meios nas escolas derivou para a necessidade de compreender os usos das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar, proporcionando não apenas a efetivação de vários laboratórios de mídia nas escolas, como também o surgimento de um novo profissional para o desenvolvimento desses processos: o educador.

Esse profissional é resultante de um processo de formação específico, a partir de um conjunto de saberes relacionado ao campo da Educomunicação, que buscou se posicionar na interseção entre a Comunicação e a Educação. Seu enfoque foi construído na formação para a

gestão de processos comunicacionais, destinada a profissionais das mais variadas áreas, para além da Comunicação e da Educação, que pudessem incorporar em suas atividades cotidianas processos pedagógicos a partir de processos comunicacionais e vice-versa. Assim, para Ismar de Oliveira Soares (2000), a Educomunicação permite ser pensada em campos díspares como a área da educação para a comunicação, a área da mediação tecnológica na educação, a área da gestão da comunicação no espaço educativo e, por fim, a área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente.

Tal concepção abrangente permitiu a implementação de iniciativas de formação em várias frentes: a especialização em Gestão de Processos Comunicacionais desde 1994, na USP, a realização da pioneira habilitação em Educomunicação no curso de graduação de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em 2009 e, enfim, a criação da graduação em Educomunicação na USP, em 2011. Mobilização essa que vem gerando debates no campo da Educação, em relação ao papel que representa a Pedagogia como campo científico na formação desses profissionais.

Mônica Fantin (2005) resgata essa polêmica no texto “Novo olhar sobre a Mídia-Educação”, no qual contrapõe a visão de Ismar de Oliveira Soares à proposta de Maria Luíza Belloni, para quem o profissional de mídia-educação “não seria mais do que um professor capaz de utilizar as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano”. Assim, a Mídia-Educação surge como tentativa de dar conta dessa polêmica, aglutinando destinações das práticas que articulam processos comunicacionais e educativos, mas equacionando atuações profissionais de um campo e/ou outro na superposição de formas de atuação do Mídia-educador no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a Mídia-Educação se define e se atualiza, pela compreensão de Bévort e Belloni (2009), a partir dos resultados da Agenda de Paris mencionados no referido artigo, como uma atividade pautada em sua dupla dimensão de objeto de estudo e ferramenta pedagógica, mas incorporando “a apropriação das mídias como meios ou ferramentas de expressão e participação, acessíveis a qualquer cidadão jovem ou adulto”.

Dada a evidência dessa articulação entre conhecimentos de Comunicação e Educação, além de assinalada a necessidade de transpor a dimensão de leitura crítica para afirmar possíveis escritas críticas dos meios, cabe compreender a importância do atravessamento das mídias e dos conteúdos midiáticos na definição e na compreensão dos conteúdos disciplinares e na construção de visões de mundo e enfrentamento do cotidiano, constituindo assim um duplo desafio para a educação: perceber a Comunicação como forma de contribuição para o aprendizado e como área a se criticar, que incide na formação escolar e cidadã dos alunos.

Em outras palavras, trata-se de recolocar o desafio proposto por Siqueira (2013), para quem “a educação para a mídia não deve ser confundida com o uso de mídias na educação. Enquanto este usa as mídias para ensinar componentes curriculares estabelecidos, aquela faz da cultura midiática em si um objeto de estudos”, o que implica em compreender a complexidade da Comunicação para além do que compete a formação de um curso específico de Pedagogia, resgatando e reafirmando a crítica à Comunicação e ao potencial do fazer comunicacional na expressão dos estudantes de ensino médio, para que a Universidade não receba jovens referenciados pela mídia tradicional, incidindo na vinculação com seus conteúdos formativos, perspectivas profissionais e compreensões sobre o mundo do trabalho e a sociedade em geral.

Distraídos e competentes?

Se o vácuo entre possibilidades de atuação das escolas no tocante à importância da mídia está aberto, como se pode promover uma crítica qualificada e como se capacita para a compreensão crítica desses processos comunicacionais, que interferem sobre e atravessam os conteúdos trabalhados nas diferentes séries do Ensino Básico? O que se busca compreender como competência audiovisual multimídia nessa atuação no ambiente escolar? E, por fim, que formandos desejamos forjar num processo de ensino-aprendizagem que compreenda a Comunicação pautada na leitura e na escrita críticas em relação a suas vivências?

Para além das definições sobre demarcação de responsabilidades de atuação profissional, cabe aqui jogar foco nos jovens com os quais lidamos a partir das recentes transformações das tecnologias de informação e comunicação com as quais estes se relacionam. Vários termos buscam definir as gerações nas quais podem se enquadrar estes jovens, considerando a relação com as tecnologias, os processos de aprendizagem e o mundo do trabalho. Partindo de uma breve tipologia dessas definições, serão estabelecidas distinções relacionadas a expectativas a respeito do processo de formação no âmbito da escola e ao aproveitamento das tecnologias comunicacionais na relação entre alunos e professores.

O que distingue integrantes das chamadas gerações X, Y (ou *Millennials*) e Z (a Alpha, de nascidos a partir de 2010, não é objeto das preocupações deste estudo), para além do período do tempo de nascimento que delimita cada grupo, é um conjunto de atributos relacionados à posição profissional e ao modo de lidar com desafios educacionais, profissionais e sociais. Assim, a partir de Pereira (2016), a geração X, nascida entre as décadas de 1960 e 1970, "é caracterizada atualmente por certas resistências em relação a tudo que é novo, além de apresentar insegurança em perder o emprego por pessoas mais novas e com mais energia"; apesar de "conseguir um equilíbrio entre objetivos de carreira e qualidade de vida". A geração Y, por sua vez, de nascidos nos anos 1980 e, por sua maior convivência com tecnologias digitais, já assume como características a capacidade em fazer várias coisas ao mesmo tempo, além do "desejo constante por novas experiências, o que no trabalho resulta em querer uma ascensão rápida, que a promova de cargos em períodos relativamente curtos e de maneira contínua". A geração Z, nascidos a partir dos anos 2000, é a que, de um modo geral, está frequentando os cursos superiores a partir da segunda década do século XXI e que "é contemporânea a uma realidade conectada à internet". "Querem tudo para agora e não têm paciência com os mais velhos"; o que denota a possibilidade de problemas futuros com o mundo do trabalho, em especial com a realização de trabalhos em equipe, mas também nas atividades de aprendizagem já no ensino superior.

Aqui interessa diretamente entender o ambiente escolar e de formação profissional para esses jovens, porque o debate usual em torno das competências que relacionam Mídia e Comunicação à Educação, tal como aqui exposto, não dialoga com o que compreendem e esperam esses jovens em virtude das suas práticas de sociabilidade e relação com as TICs. Suas competências, relacionadas ao manejo não necessariamente qualificado de dispositivos, ferramentas e recursos tecnológicos digitais em rede, precisam ser colocadas em um contexto de contribuição para a aprendizagem e a curiosidade em buscar mais informações que lhes despertem interesses e vocações, bem como desenvolvam habilidades para trabalhos em grupo, que envolvam suas expressividades e lhes façam compreender sentidos que as disciplinas e seus conteúdos possam trazer a seus presentes e seus futuros.

O volume exacerbado de informação à disposição dos estudantes não determina por si só suas competências profissionais ou mesmo de discernimento em relação aos conteúdos com os quais têm contato. Por outro lado, os parâmetros que medem as competências desses jovens são trabalhados e aplicados a partir de uma lógica geracional que não lhes pertence, cuja intenção é ter melhor performance em provas de acesso ao ensino superior ao invés de visibilizar em seus cotidianos os conteúdos sobre as disciplinas distintas. Assim, na disposição de uma proposta mais crítica de educação midiática, caberia compreender também as lógicas de como esses jovens assimilam e se relacionam o mundo a partir das tecnologias com as quais lidam em seu cotidiano.

Nos longínquos anos 1990, Pierre Lévy (1996) já mencionava a existência de duas formas distintas de navegação: a “caçada”, na qual são buscadas informações precisas e rápidas e a “pilhagem”, que parte de interesses por um assunto determinado, mas leva a um acúmulo de informações proporcionado pela trajetória que desperta outros interesses dos usuários. Para além de outras formas de relacionamento na e com a Web, em especial nas mídias sociais, tais referências ainda são válidas para determinar os sentidos da relação dos usuários com a busca, sinalizando o que Babin e Kouloumdjian (1989) já nos anos 1980 se referiam como “novos modos de compreender”.

Atualmente os usos compartilhados e colaborativos dos diversos sites de redes sociais aglutinam o que se convencionou chamar Web 2.0, gerando mídias sociais como Facebook e YouTube como maiores referências. No entanto, a busca ainda se dilui em suas práticas e determina a lógica de relacionamento dos usuários em geral com a internet, na medida em que toda informação, seja “caçada” ou “pilhada”, se motiva pelo interesse de buscar. Tendo em conta o ambiente escolar, renovar constantemente o interesse da busca é vital para garantir o envolvimento dos jovens pelo aprendizado e o envolvimento dos professores e gestores pela consolidação do ambiente escolar como importante espaço de construção do conhecimento.

Em que pese tanta informação disponibilizada por tais mídias sociais a partir de diversos dispositivos tecnológicos, cabe ter em mente dois fatores na compreensão dos jovens atuais e os conteúdos que fazem circular na internet: o primeiro corrobora com a tese de que os jovens são extremamente conectados, mas muito distraídos. A tese apresentada por Sidnei Oliveira (2014) compreende um jovem pleno de oportunidades e caminhos, mas com expectativas superestimadas em relação ao que oferece a realidade. O excesso de informações proporcionado pela conexão em tempo real contrasta com a busca pela realização pessoal e profissional, levando-os às diversas distrações.

A internet e as mídias sociais contribuem para consolidar esse ambiente, mas não se trata apenas de saber navegar na rede, pois esta é consequência material do excesso informacional proporcionado pela cultura de massa. A liberação do pólo de emissão foi necessária para proporcionar uma sensação de liberdade da capacidade de emitir informações, opiniões, notícias e até elaborar negócios próprios, mas, por outro lado, trouxe desinformação gerada por conteúdos superpostos e/ou conflitivos, traduzidos pela expressão das fake news em tempos de pós-verdade, especialmente em ambientes de ensino que demandam atenção de gestores e professores, bem como disposição e atenção dos estudantes e seus responsáveis. Coloca-se como tarefa fundamental da escola hoje a capacidade de captar e distinguir tais distrações, buscando resgatar valores que formem cidadania, promovendo e evidenciando competências para encarar os desafios do tempo presente.

O segundo fator tem menos a ver com a internet do que com a força da comunicação de massa proporcionada pela mídia tradicional, origem e/ou destinação e considerável parte dos conteúdos que circulam nas mídias sociais. A despeito das definições geracionais se darem em função da Web, a mídia tradicional ainda forja expectativas em relação ao mercado de trabalho, deslegitimando a universidade como espaço de construção de iniciativas que incidem no mundo real, mas apenas de experiências que conduzam a este, como a via do empreendedorismo ou dos cursos livres que levam ao aprendizado de profissões, por exemplo. Em outras palavras, a transição do Ensino Médio para a Universidade já se faz com uma compreensão mais consolidada a respeito das expectativas, em relação as quais a Universidade apenas consegue reverter mediante esforços significativos, isso quando não se reforça sua imagem como escolões de terceiro grau, que encaminham jovens ao mercado de trabalho sem a devida formação crítica a respeito de suas atividades.

A internet aqui aparece como armadilha que desagrega, na medida em que colaboração e compartilhamento se traduzem na articulação de nós, mas não constroem laços que fortalecem relações contínuas e consolidadas. Exemplos dessa desconstrução são "canais" de uma pessoa só no YouTube, no Instagram ou Tiktok em detrimento de rádios e TVs comunitárias que articulam grupos e organizações em distintos bairros e regiões. Não é possível negar que haja pluralidade e diversidade, mas são relações que pulverizam ambientes contínuos de aprendizagem e de enfrentamento a desafios no âmbito territorial, que poderiam também ser oferecidos nos espaços das escolas, em articulação com comunidades ao redor, proporcionando-lhes maior e melhor convivência, ao invés de reforçar individualidades a partir do uso instrumental das ferramentas de comunicação.

Assim, menos que dialogar com o desafio de enfrentar, dominar e lidar com sucessivas novas tecnologias, a escola necessita investir em processos formativos que compreendam competências relacionadas a concepções de cidadania e democracia que se coloquem para capacitar os jovens hoje, reforçando ambientes de ensino-aprendizagem como espaços de produção de conhecimento capazes de apontar caminhos para enfrentar problemas de ordem política, econômica, sócio-cultural, profissional e também comunicacional. A distração não reside apenas nos jovens e é preciso estabelecer parâmetros que estabeleçam noções de competência que contem com a contribuição de todos os elos desse ambiente escolar.

Os desafios da escola em tempos de convergência midiática, que conduzem jovens do Ensino Médio para a Universidade, dizem respeito menos a acolher dispositivos tecnológicos que ofereçam aos jovens um ambiente no qual eles se sintam familiarizados e a vontade, do que poder dar conta de um espaço confiável para lidar com suas inquietudes, buscando caminhos para conjugar a apropriação de conhecimentos necessários para sua formação e atributos que lhes permitam enfrentar as próximas fases do seu crescimento, além de suas aproximações com o ambiente profissional.

Abismo reforçado

A distância habitual entre professores e alunos no cotidiano escolar no que diz respeito às habilidades na utilização das ferramentas em torno do ambiente da internet e das mídias sociais se acentua ainda mais diante das possibilidades (e ameaças) em torno da Inteligência

Artificial. As principais ameaças estão relacionadas à automação de trabalhos no âmbito das atividades em disciplinas diversas que os estudantes são instados a desenvolver, bem como ao chamado *deep fake*, que consiste na utilização de imagens, vídeos e áudios na caracterização de situações fictícias que podem se passar como verossímeis junto à comunidade escolar ou mesmo à sociedade em geral, em casos de ampla difamação.

Com adolescentes e jovens envoltos num ambiente digital plataformizado (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020), busca-se enfrentar o abismo reforçado na relação com professores e gestores através de estratégias e medidas ilusórias, que não partem de uma compreensão mais ampla sobre potencialidades na relação entre Educação e Comunicação a serem enfrentadas em prol de um ambiente escolar tão acolhedor quanto eficiente.

A ilusão mais evidente e contagiante é a de tentar jogar no ambiente das novas gerações pela acolhida das novas tecnologias como transformadoras, por si, do ambiente escolar e do incentivo ao interesse pelo estudo. A artificialidade em torno de espaços e instrumentos midiáticos, bem como a sedução na mobilização pela produção e veiculação de conteúdos multimídia, acabam deslocando o foco para a mobilização dentro de um território mais familiar aos estudantes, no intuito de conquistá-los para um ambiente educacional de entretenimento, mesmo que superficial, a despeito de construir relações mais estreitas com os conteúdos disciplinares.

Outra ilusão no sentido oposto é o da proibição total, seja em relação ao uso de celulares no ambiente escolar, como nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, como no bloqueio ao acesso às redes sociais por parte dos estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo, respaldados por relatório recente publicado pela Unesco (2023). Os estudantes estão suficientemente familiarizados com dispositivos móveis, como celulares e tablets, para construir relações em rede para além do ambiente tradicional, o que acaba sendo prejudicial numa relação com professores que se pretende de confiança e troca.

Mesmo diante de nova camada de desenvolvimento das tecnologias digitais, que demanda nova extensão de conhecimentos na dinâmica dos professores, o investimento em debates envolvendo famílias e comunidade deve ser estimulado, visando reforçar o tecido social dos ambientes escolares nos territórios nos quais atuam, compreendendo o papel que a mídia e as tecnologias digitais em rede e plataformizadas ocupam na conformação de uma sociedade de controle (Deleuze, 1992), em que a expectativa em torno da escola é se construir como referência de formação cidadã e de despertar vocações.

A construção de caminhos possíveis para uma educação midiática que afete as práticas pedagógicas e a lógica de aprendizagem nesses processos formativos pode ainda oferecer subsídios para uma melhor regulamentação das mídias sociais que possam incidir positivamente no cotidiano dos jovens hiperconectados, fazendo a diferença em seus processos formativos e profissionais.

Uma breve, mas necessária conclusão

Esse debate em torno do sistema educacional vem sendo feito num ambiente de transição que não pode ser deixado de lado: a Leitura Crítica dos Meios de Comunicação surge numa escola que é pilar da sociedade disciplinar, mas os caminhos da Mídia-Educação vem sendo

discutidos no âmbito da sociedade de controle, na qual a ideologia perpassa antigos pilares que serviam de base a uma sociedade pautada em diferentes etapas e espaços.

A internet, as plataformas de mídias sociais e a Inteligência Artificial se colocam como componentes de um ambiente no qual adolescentes e jovens - estudantes do ensino superior, médio e mesmo do fundamental II - transitam de modo relativamente ágil, mas não necessariamente eficiente, no sentido de um melhor aproveitamento dos conteúdos curriculares, do desenvolvimento de vocações e mesmo da própria compreensão do funcionamento da mídia e das tecnologias de comunicação na sociedade atual.

Tanto a juventude quanto a tecnologia precisam ser recontextualizadas: professores precisam se assumir como jovens há mais tempo, compreendidos como mentores na relação com potenciais produções que envolvam diversas tecnologias em convergência midiática, mas também interesses e disposições (educacionais, geracionais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras) a serem construídas. Esse melhor diálogo com a Comunicação precisa acontecer se o ambiente educacional não deseja se auto-destruir, envolvendo a pertinência da atividade laboral num contexto em que a formação deveria reforçar a interdisciplinaridade e contar os atores pertinentes, sejam professores, educadores ou mesmo gestores. Dada a potencialidade de regulação por parte dos distintos segmentos sociais envolvidos, o campo está ainda aberto e há muito a caminhar.

Referências

- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo, Paulinas, 1989.
- BÉVORT, Evelyne e BELLONI, Maria Luíza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Acesso em 10/10/2017.
- COSTA, Esther Silva da e FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. Mídias na Educação: reflexões em torno da apropriação instrumental e leitura crítica das mídias. In **Revista Mídia e Cotidiano** (Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano). Número 1. p. 138-154, 2013. Disponível em <http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/viewFile/26/30>. Acesso em 05/10/2017.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- FANTIN, Mônica. Novo olhar sobre a Mídia-Educação. In **28ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação e Comunicação. Caxambu (MG). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16123int.rtf>>. 2005. Acesso em: 13/10/2017.
- GILDER, G. **Telecosmo**, a era pós-computador: como a infinita largura de banda irá revolucionar o mundo. Rio de Janeiro, Ed. Campus, 2001.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.
- MORÁN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. São Paulo, Paulinas, 2007.
- MOSCO, V. **Becoming digital**: toward a Post-Internet Society. Bingley, Emerald, 2017.
- OLIVEIRA, Sindei. **Conectados, mas muito distraídos**. São Paulo, Integrare, 2014.

PEREIRA, Tânia Thiago. Conflito de gerações: Baby Boomers, X, Y, Z ... apresentando Alpha. Disponível em <https://pt.linkedin.com/pulse/conflito-de-gerações-baby-boomers-x-y-z-apresentando-alpha-pereira>. 2016. Acesso em 10/10/2017.

POELL, Thomas, NIEBORG, David, VAN DIJCK, Jose. Plataformização. In: **Revista Fronteiras**. 22(1):2-10 jan./abr. 2020.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Mídia: quer estudar essa matéria? In. BRASIL. Ministério da Educação. TV ESCOLA / SALTO PARA O FUTURO. Disponível em http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15022720_MidiaEducacao.pdf. 2013. Acesso em 01/09/2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In **Revista Comunicação & Educação**. n. 19, p. 12-24, 2000.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2023. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi. Acesso em 10/02/2024.

PENSAMENTO CRÍTICO E IDENTIDADES SOCIOCULTURAIS: UMA BREVE ABORDAGEM A PARTIR DE CONTEÚDO EDUCOMUNICACIONAL¹

CRITICAL THINKING AND SOCIOCULTURAL IDENTITIES: A BRIEF APPROACH BASED ON EDUCOMMUNICATIONAL CONTENT

ADRIANA C. A. DO AMARAL²

CAMILA ESCUDERO³

RESUMO

Partindo da perspectiva da Educomunicação, o objetivo deste trabalho é estudar como o exercício de técnicas jornalísticas como atividade complementar no Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes sobre sua própria realidade (sociedade, escola e bairro) e melhor conhecimento de suas identidades socioculturais. Para isso, fizemos uso de análise temática de seis edições da *Revista Imprensa Jovem*, publicadas entre julho de 2021 e dezembro de 2023, estruturada em cinco categorias-tema (Cultura, Comportamento, Social, Escola e Bairro). A publicação é fruto de um projeto de extensão realizado entre o Programa de Pós-Graduação e Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo e o Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo. Destaca-se que os estudantes, ao assumirem um compromisso comum na produção da publicação, traçam um percurso de diálogo que transparece nos detalhes das pautas e reportagens, revelando o universo identitário sociocultural envolvido (abordagens sobre juventude, gênero, raça, cidadania, hábitos, costumes, tradições e lugar de mundo) e um olhar crítico sobre a realidade vivida, inclusive, com propostas de soluções e elementos para as múltiplas possibilidades de debate.

Palavras-chave: Educomunicação; Identidades; Jornalismo; *Revista Imprensa Jovem*; Ensino Fundamental

Introdução

O objetivo deste trabalho⁴ é estudar como o exercício das técnicas jornalísticas como atividade complementar no Ensino Fundamental (entre 6 e 10 anos de idade) pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes sobre sua própria realidade (sociedade, escola e bairro) e melhor conhecimento de suas identidades socioculturais. Sobre a perspectiva da Educomunicação, entendemos que o ambiente escolar é propício não só para o fazer

1 Trabalho apresentado no GT4 da XVIII Conferência Brasileira de Comunicação Cidadã 2024, de 11 a 13 de junho de 2024, na Universidade São Judas (Paulista), São Paulo-SP. Para este dossiê, o trabalho foi revisto e aprofundado.

2 Mestre em Comunicação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, jornalista. E-mail: adrianaalvesdoamaral@gmail.com

3 Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: camilaescudero@uol.com.br

4 Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada oralmente, em forma de resumo expandido, na XVII Conferência de Comunicação Cidadã, realizada em São Paulo, em junho de 2024.

jornalístico como uma prática intelectual, mas, também, para a reflexão sobre pertencimentos, engajamento e consciência social dos envolvidos.

Para isso, fizemos uso de análise temática (AT) de seis edições da *Revista Imprensa Jovem (Revista IJ)*⁵, uma produção jornalística de formato digital feita em parceria entre o Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Metodista de São Paulo (POSCOM-UMESP). De abordagem qualitativa, a AT como técnica de pesquisa foi escolhida por permitir “identificar, analisar e relatar padrões, ou seja, temas, dentro de dados colhidos empiricamente”, organizando e descrevendo o “conjunto de dados em detalhes, além de interpretar aspectos do tema de estudo” (ESCUDEIRO, 2020, p. 91).

Foram selecionadas as matérias com chamadas nas capas e algumas outras de destaques⁶ das seis edições iniciais da *Revista IJ* – publicadas entre julho de 2021 e dezembro de 2023. No total, essas edições reuniram 34 escolas, 264 estudantes e 44 professores do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de São Paulo e 13 pós-graduandos do POSCOM-UMESP, além de estudantes da graduação da universidade e colaboradores externos. Ao todo, foram 115 páginas⁷ diagramadas contemplando reportagens jornalísticas. Todo o *corpus* (detalhado na tabela abaixo) foi analisado a partir de cinco categorias temáticas: Cultura, Comportamento, Social, Escola e Bairro.

Tabela 1 – *Corpus* analisado

Edição 1	Quant. de páginas analisadas	Chamadas de Capa	Matéria de Destaque
Julho 2021	32 páginas	<ul style="list-style-type: none"> * A cidade e a vida * Pandemia de Covid-19 * Os desafios do ensino híbrido * A preparação para o Enem * A falta das aulas de Ed. Física * HD Jovenilda Confinada 	<ul style="list-style-type: none"> * Cultura Maker * Videoperformance nas escolas
Dezembro 2021	40 páginas	<ul style="list-style-type: none"> * Era digital * Games * Redes Sociais * Comportamento * Pesquisa * Profissão Youtuber 	<ul style="list-style-type: none"> * Consequências do negacionismo científico em época de Covid-19

5 Todas as edições estão disponíveis em arquivo PDF no link: <https://comunicanossagente.wordpress.com/>

6 Algumas matérias, apesar de não terem sido chamadas nas capas, foram escolhidas para integrar a AT por conta de sua qualidade técnica, profundidade na abordagem do tema, e criatividade na execução, a partir de um consenso entre os membros da equipe ligada ao POSCOM-UMESP que atuam nas edições. A esse conteúdo, nomeamos neste texto como “matérias de destaque”.

7 Cada edição da *Revista IJ* não tem número pré-determinado de páginas, o que varia de acordo com o número de escolas envolvidas e produção dos estudantes e demais colaboradores.

Edição 1	Quant. de páginas analisadas	Chamadas de Capa	Matéria de Destaque
Julho 2022	39 páginas	* Veja os desafios e as diversões de um passeio inclusivo * Conversamos com Nina Pandolfo, uma das maiores representantes do Street Art do país	* Jovem, Política e Eleições
Dezembro 2022	48 páginas	* A copa dentro da Escola * A vez das meninas e dos refugiados no Brasil * Um passeio pelos 200 anos de independência no Brasil	* Um mundo campeão
Julho 2023	36 páginas	* O medo e seus desafios para alunos e professores * A história de uma adolescente refugiada * Música a gente escuta por aqui	* Pela paz na escola
Dezembro 2023	56 páginas	* Projeto Imprensa Jovem completa 18 anos com uma verdadeira revolução infantil * Registros de memórias, afetos e desenvolvimento de ações * As transformações na escola, no bairro, na forma de se aprender, de se comunicar e até brincar	* Estamos em festa

Fonte: Autoria própria (2024)

Conforme Escudero, Amaral *et. al* (2023, p. 85-86):

Todo o processo de elaboração das edições da Revista IJ se inicia com alunos e professores da rede municipal – ao lado de estudantes [mestrado e doutorado] e professores da Universidade do curso de Comunicação Social –, realizando workshops sobre jornalismo, no qual apresentam técnicas de produção de reportagem em formato de texto e discutem as pautas.

(...) A partir de então começam os trabalhos por parte dos estudantes do Ensino Fundamental de definição de pautas, apuração de informações por meio de pesquisas, entrevistas, leituras etc., redação do texto, e definição e elaboração, ainda, dos elementos gráficos ilustrativos (fotos, desenhos, infográficos, entre outros).

O material produzido⁸ é concentrado e diagramado no POSCOM-UMESP. As páginas montadas voltam para as escolas para a revisão final e a revista é publicada. Posteriormente, no caso da equipe da universidade, é realizada uma reunião para avaliação dos trabalhos e resultados.

Como técnica auxiliar para a produção deste artigo, foi utilizada, ainda, a observação participante, uma vez que as autoras deste trabalho atuam na produção e coordenação do trabalho da *Revista IJ* por parte da universidade junto ao núcleo de Educomunicação da SME. Segundo

8 Cada edição é feita envolvendo de 5 a 7 escolas. Em cada escola, participam voluntariamente estudantes do Ensino Fundamental coordenados por um professor, geralmente de Língua Portuguesa, Artes ou Poed (Professor Orientador de Educação Digital).

Thiollent (2002, p. 4), trata-se de uma pesquisa “realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação”.

Educomunicação: jornalismo, educação e identidades

Segundo amplamente estudado por Soares (2001; 2002; 2011; 2014), a Educomunicação é definida como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer canais comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24). “A educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa transformam-se em objeto de políticas educacionais, sob a denominação de Educomunicação” (SOARES, 2001, p. 37).

Apoiada, especialmente, na ideia de diálogo e liberdade explorada por Paulo Freire – “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 1970, p. 79), traz o estudante para o papel de protagonista de todo o processo, valorizando não só suas habilidades e competências individuais, mas também o trabalho coletivo e as identidades construídas no que Hall e Woodward (2014) definem como “circuito de cultura”.

A elaboração de identidade requer reconhecimento (raça), é relacional (requer convivência), gera reivindicações (exige negociação) e está contextualizada no contexto do ‘circuito da cultura’. A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (Hall; Woodward, 2014, p.18).

No caso da experiência da *Revista II*, os estudantes são estimulados a produzirem conteúdo jornalístico, e, assim, o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, é trabalhado o gênero reportagem (Melo; Assis, 2016), passando pelas discussões de técnicas que envolvem pauta, pesquisa e apuração, organização do material, redação, ilustração e revisão final.

Importante destacar que a reportagem como gênero jornalístico, ainda de acordo com Melo e Assis (2016), possui características próprias que a tornam única, mesmo se equiparada a outros formatos, seguindo uma lógica estabelecida historicamente, conforme o desenvolvimento da própria atividade jornalística. Daí a importância da metodologia da pesquisa-ação aplicada neste trabalho.

(...) alertamos para o fato de serem insatisfatórias apenas as análises textuais [de material jornalístico] para a compreensão do objeto. É necessário ir ao cerne da questão, ou seja, à prática. A leitura correta e coerente das formas de expressão jornalística – independentemente da finalidade – só se torna possível com a apreensão do processo, dos bastidores, dos antecedentes. Se não, corre-se o perigo de se deixar levar apenas pela entonação ou pela aparente intenção de um texto (Melo; Assis, 2016, p. 51).

No caso da *Revista II*, a reportagem remete a um diálogo e exercício de pesquisa, compreensão e interpretação que, acreditamos, estar relacionado não só ao desenvolvimento identidades socioculturais, mas do pensamento crítico dos estudantes relacionados ao julgamento de proposições, argumentos e opiniões sobre determinados temas a partir de participação ativa e consciente capazes de justificar crenças e decisões. “Uma matéria jornalística faz parte de toda uma engrenagem, um processo de decisões. Quer o repórter queira ou não” (Medina, 1986, p. 26). De acordo com Lage (2023, p. 49), não se trata apenas da tarefa de selecionar, acompanhar e relatar um fato, mas de explorar suas implicações, levantar antecedentes – em suma, investigar e interpretar” (Lage, 2023, p.39).

Processo de produção da *Revista II*

Para a elaboração de cada reportagem é realizado um primeiro encontro com os estudantes das escolas selecionadas para integrar a edição⁹, geralmente entre cinco a sete escolas, os bolsistas do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social (atividade vinculada ao Programa de Extensão “Comunica Nossa Gente”, da Umesp). Nesse encontro, *via de regra*, presencial¹⁰, é apresentado o projeto da *Revista Imprensa Jovem* e convidam as crianças e jovens para “serem jornalistas por um semestre”. Explica-se não se tratar de uma atividade obrigatória, mas, de uma oportunidade aberta para aqueles que estão dispostos a integrar o time de jornalistas do *Programa Imprensa Jovem*. Enfatiza-se a necessidade de se responsabilizar pelo compromisso assumido, esclarecendo que os nomes de todos os participantes são registrados nos créditos da edição, e que a experiência pode ser inserida no *currículo vitae*.

Na sequência, questiona-se quem, dentre eles, se considera um leitor. São comuns respostas do tipo: “eu não leio, nem jornal nem revista”; “nós gostamos mesmo é do Tik-Tok”. Quando perguntamos como os bairros onde eles vivem – na maioria periféricos – são divulgados pelos noticiários tradicionais, as respostas costumam ser taxativas: “só aparecemos na televisão, rádio e nos jornais quando há um crime ou uma tragédia na vizinhança”. A próxima pergunta, frequentemente, os deixa reflexivos: “o que você mostraria numa reportagem sobre o local vocês vivem”? Aos poucos os estudantes se abrem: “tem um parque bonito aqui”; “aqui tem gente bacana”; “você sabia que o artista (fulano de tal) nasceu no nosso bairro ou estudou na nossa escola?”; “eu faria uma reportagem sobre a nossa festa”; dentre outras sugestões.

Nesse contexto, aprofundam-se os debates apresentando desde o conceito de notícia até as técnicas para elaboração de uma reportagem, da pauta, dos recursos de diagramação à edição final, geralmente com base em conceitos de Lage (2023), Medina (1986) e Pinto (2009). Procura-se mediar os encontro e as orientações de modo horizontalizado, ou seja, dando apenas o suporte para as questões técnicas e estimulando os estudantes a participarem e a produzirem, assumindo todo o protagonismo dos trabalhos.

Aprender, enquanto processo de assimilação de conhecimento e da cultura estruturante de uma sociedade, é processo de despertar, no educando, das capacidades de apreensão do seu meio a partir da sua curiosidade natural e

9 As unidades escolares que participam de cada edição são indicadas pelos responsáveis do Núcleo de Educação da SME-SP.

10 Apenas as edições de 2021 tiveram encontros totalmente virtuais por conta da pandemia de Covid-19.

daquilo que as pessoas de sua realidade social julgam importante a ser assimilado, adquirido, internalizado, O processo é, pois, estimulado por uma complexa dinâmica social (Guimarães, 2020, p. 19).

Depois de muita conversa o desafio é lançado: quem gosta de pesquisar, entrevistar, fotografar, escrever, desenhar etc.? Nessa hora, geralmente, há um tumulto no grupo, assim quando começamos a pensar nas possíveis pautas. Explica-se a importância do trabalho coletivo e da ajuda mútua. Ao término do encontro, é dado um prazo de cerca de duas ou três semanas para a definição da pauta, já que os encontros reservados para as atividades costumam ser semanais. Algumas edições são temáticas, seguindo a agenda pública do momento (por exemplo, eleições, Copa do Mundo, violência nas escolas etc.); em outras, a liberdade da escolha da pauta é total não havendo nenhum direcionamento do foco para um tema central, entretanto, este sempre deve ser relacionado ao universo infanto-juvenil, escolar, periférico e suas especificidades.

Ao produzir um jornalismo condicionado por essas territorialidades, essas iniciativas emprestam à produção jornalística características diversas. Essas peculiaridades se apresentam ao longo de toda a cadeia de produção. E mexem em dimensões caras ao jornalismo de olhar periférico. Isso acontece na própria estruturação dessas iniciativas, em que os modelos de gestão se alternam e estabelecem especificidades à atuação de cada organização, o que não deixa de respingar nas rotinas de trabalho. A defesa de um jornalismo 'posicionado' também é um fator de diversidade (Patrício, 2023, p. 9).

Desses encontros participam, também, pelo menos, um professor da escola, geralmente de Língua Portuguesa, Artes ou Professor Orientador de Educação Digital (Poed). O apoio desses profissionais é fundamental para todo o processo e articulações envolvidos. Na maioria das vezes, esse profissional se dedica inteiramente à produção, estimulando os estudantes e organizando o material para a diagramação. Durante o restante do processo até a publicação da revista, há muita troca de mensagens via WhatsApp e *e-mails*¹¹ entre os participantes da unidade escolar e os pós-graduandos da universidade e, frequentemente, outros encontros presenciais são realizados para esclarecimento de dúvidas, eventuais mudanças de abordagem da pauta, produção de novos materiais que não haviam sido pensados previamente etc.

Pautas que refletem a realidade vivida e os planos sonhados

Descreveremos, na sequência, exemplos de trechos e focos de reportagens publicadas e abordagens, dentro das categorias temáticas estabelecidas. Foram elas:

- Cultura: atividades e práticas culturais (artes, dança, teatro, música, cinema etc.)
- Comportamento: maneiras de ação e/ou expressão e procedimentos de uma pessoa (criança e jovem) em relação a outras
- Sociedade: aspectos da organização e estrutura social
- Escola: ecossistema escolar
- Bairro: localização geográfica da escola

11 Nem sempre os resultados aparecem: ao longo das seis edições, houve desistências e, até mesmo, desequilíbrio no cumprimento das demandas, quando poucos estudantes assumiram os trabalhos. Lembramos que ao longo das edições, duas delas foram realizadas em ambiente de isolamento social, em decorrência da pandemia da Covid-19, o que dificultou os trabalhos.

Importante ressaltar que a revista não tem editoriais fixas. Assim, a ideia dessas categorias não é representar a estrutura da revista, mas, sim, a presença e formas de abordagem deste conteúdo na publicação. Assim, todas as categorias estão contidas nas seis edições analisadas e aparecem de maneiras distintas nas reportagens que compõem nosso *corpus*. Para fins de sistematização e redação, tentamos privilegiar nas considerações abaixo as que apresentam maior relação com o tema indicado.

Cultura

A capa da primeira edição direciona os leitores para reportagens sobre o grafite, *cultura maker* e *videoperformance*, mostrando que as manifestações culturais populares coletivas estão no radar dos estudantes. O título evidencia a prática da grafiteagem: “muito além de desenho, é capaz de transformar vidas”, enquanto o subtítulo sugere que, além de mudar comportamento dos artistas, as produções “questionam os problemas da sociedade”. Sobre a *cultura maker* (técnica de educação que pode ser traduzida como “faça você mesmo”), a reportagem enfatiza a prática em sala de aula em uma escola da periferia de São Paulo, indagando: “quem nunca sonhou em ser artista?”

Na segunda edição, há uma reportagem sobre jogos digitais que, ao mesmo tempo em que aborda o tema a partir do entretenimento – com dicas para passar de fases, por exemplo –, sugere limites de tempo diante da tela, além de debater a questão da representação de gênero nos *games*. Traz ainda ilustrações autorais das crianças e jovens.

Uma reportagem sobre *street art* consta na terceira edição, com uma entrevista. O texto indica se tratar de uma manifestação cultural livre e, como evidenciado no título, que a “arte de rua não tem limites”.

Na quarta edição, o futebol como expressão cultural é a reportagem de capa, na qual as crianças de uma turma aparecem vestindo a camisa da seleção brasileira, inicialmente. No entanto, a leitura (ainda que superficial) do texto enfatiza o futebol como prática sociocultural e tradição do povo brasileiro.

Destacamos uma reportagem na quinta edição sobre música, na qual estudantes entrevistaram professores e profissionais do ramo, além de crianças e jovens da escola sobre gostos e habilidades musicais. Fazem, ainda, sugestões de *playlist*, trazem uma letra de música composta por um estudante, sugerem aulas de violão e encerram com uma minibiografia de uma cantora nascida no bairro.

Por fim, na sexta edição, os jogos, novamente, são tema de reportagem, revelando a sua importância no universo juvenil. Os estudantes selecionaram 18 *games* que, na opinião deles, são icônicos, por serem os “mais polêmicos da história”. Nesse sentido, trouxeram para o debate, a importância da classificação etária para direcionar o consumo.

Comportamento

Em uma das reportagens da primeira edição há a fotografia de uma quadra de esportes vazia, repercutindo os impactos cognitivos e sociais da ausência das aulas de Educação Física na vida dos estudantes em consequência do isolamento social decorrente da Covid-19 (na época

as aulas aconteciam em ambiente híbrido). A questão é ilustrada pelo trecho: "O estudante está em fase de desenvolvimento cognitivo, físico e motor e a falta de estímulo pode causar uma diminuição de massa muscular e atraso no desenvolvimento de capacidades físicas. Os prejuízos causados por essa pandemia são incalculáveis".

Na segunda edição, é curioso notar tanto no texto quanto nas ilustrações (a maioria delas elaborada pelos próprios jovens) que, no início da pandemia, os estudantes já se atentavam a um debate nacional que se intensificou durante o isolamento social: o "negacionismo científico". Os estudantes se posicionam em defesa da ciência: "A ciência trabalha pela vida, pesquisa pela vida, procura sempre formas de combater malefícios que acometem a sociedade. Viva a ciência!".

Já a terceira edição, publicada em período de eleições presidenciais no Brasil, teve como foco a política. A reportagem de abertura traz o questionamento sobre a decisão de votar e se abster desse direito, inclusive com charge desenhada por uma criança. A enquete procurou saber a opinião dos estudantes sobre a obrigatoriedade do voto no Brasil, mas, também, debateu a importância do voto da juventude. Os autores informaram sobre os cargos eletivos e criaram atividades lúdicas sobre a temática das eleições.

A quarta edição revela um comportamento juvenil bastante típico em época de Copa do Mundo: a mania de colecionar figurinhas de álbuns do Mundial. O texto explicita essas atividades entre os jovens, como se dá a dinâmica das trocas nas escolas, apresentando, ainda, questões sobre equidade e normas e condutas quanto à prática.

Uma matéria bastante interessante sobre comportamento envolvendo minorias sociais na escola é o tema de reportagem analisada publicada na quinta edição. O texto, intitulado "Sobrevivendo ao medo. Um refugiada no Brasil", é escrito por uma estudante refugiada matriculada em uma das escolas e mostra o testemunho da adolescente, não identificada por questões legais, do desafio de viver em um país diferente, em meio a imposições culturais e luta por sobrevivência. A matéria é complementada pelo depoimento do professor da jovem. Na mesma edição, há, ainda, uma reportagem sobre depressão na adolescência, que revela como a patologia atinge os estudantes, com entrevista e dicas de como identificar e buscar ajuda.

Na sexta edição, a preocupação comportamental se dá em torno da chegada da maioridade. Sob o título "Vozes em Ação – 18 anos de transformação e revolução estudantil", a reportagem revela as angústias dos jovens pelas responsabilidades advinda; morar sozinho aos 18, será que dá certo?; 18 anos e agora? Vou trabalhar com quê? E, num complemento, relatos de estudantes que estavam na época da publicação próximos de completar 18 anos. Interessante notar que, especificamente nessa reportagem, percebe-se uma projeção de sonhos e desejos dos autores do texto, uma vez que são crianças na faixa dos 10 anos de idade.

Sociedade (organização e estrutura social)

Praticamente todos conteúdos das edições revelam aspectos de ordem da organização e estrutura social. No entanto, tentamos descrever aqui os exemplos mais emblemáticos. Um deles é uma reportagem sobre exclusão social, especificamente, a exclusão digital em um momento pandêmico e relacionado ao ambiente escolar. "O ensino na rede pública não está bom", diz um trecho sobre a dificuldade dos estudantes de concentração no ambiente virtual. Em outro, uma adolescente afirma que "quase desistiu" dos estudos porque não tinha como se conectar

e assistir às aulas, enquanto, em outro, o jovem alegou as preocupações acumuladas devido à pandemia e o vestibular. A mesma questão da inclusão e estrutura social digital é presente, também, na reportagem “As redes sociais em nossa vida: como estamos lidando com a Era Digital”, publicada na segunda edição. O tema é explorado com entrevistas, enquetes e o texto apresenta ainda a profissão *youtuber*.

O relato de um passeio à Câmara Municipal de São Paulo – onde estudantes fizeram entrevista com o vereador Eduardo Suplicy – está publicado na terceira edição e traz discussões sobre a participação política e representação social, além da importância de regimes democráticos.

O tema da violência também é destacado, com uma reportagem na quinta edição sobre violência nas escolas. Os estudantes retratam, na matéria, a campanha realizada para difundir o conceito da paz na educação. A ação foi uma resposta ao clima de instabilidade sentida pela direção da escola, que manifestou a sua preocupação – e dos pais e/ou responsáveis – após atentados violentos que afligiram o país, na época. A matéria mostra como o símbolo do girassol, que remete à paz e foi considerado por uma das escolas como elemento ilustrativo do texto.

Por fim, trouxemos como destaque a abordagem da temática da infância. Uma matéria publicada revela “As mudanças nas brincadeiras nos últimos 18 anos”, que procura mostrar o ato de brincar como uma prática social. Faz um resgate histórico das brincadeiras tradicionais, com fotos das crianças e depoimentos.

Escola

Conforme já visto nos temas acima analisados, o impacto da ausência da rotina escolar e o desafio do ensino em ambiente digital, principalmente para aqueles que não têm disponível e/ou não dominam a tecnologia, é uma constante nos textos. Em reportagens específicas, porém, chama a atenção uma da segunda edição sobre o papel da escola no combate às *fakenews*. Além de contextualizar o tema, os estudantes garantiram o espaço/lugar de fala para duas educadoras, consideradas no decorrer do conteúdo como fontes e formadoras de opinião. Elas foram entrevistadas e tiveram suas imagens divulgadas em fotografias. A opinião dos estudantes da escola foi mostrada através de pesquisa de opinião.

Outra ênfase no papel da escola foi dada na reportagem da terceira edição intitulada “Democracia se aprende na Escola”. No texto, é abordada a questão política para o universo estudantil, na cobertura das eleições dos representantes do grêmio escolar e, também, como o jornalismo está inserido no ambiente da escola, na reportagem sobre o jornal mural, mostrando, ainda, o protagonismo das crianças e jovens na experiência de fazer jornalismo estudantil.

Destaca-se, por fim, na quinta edição, a escola como espaço de convívio social. A reportagem “Aqui é nosso lugar” revela o protagonismo do estudante, tanto no desenvolvimento e utilização do projeto da própria *Revista IJ*, como no registro da memória de acontecimentos e relacionamentos afetivos, como a amizade e gratidão.

Bairro

Entre as matérias, é nítida a presença do bairro como “cenário” onde as reportagens ocorrem, ou do bairro como “fonte”, ou seja, local onde são coletadas as entrevistas. A reportagem sobre grafite e as fotos publicadas foram feitas no bairro onde a escola está inserida; já na reportagem sobre *fakenews*, os estudantes percorreram o bairro a fim de desenvolver pesquisa de opinião publicada junto ao texto.

Importante destacar o foco no bairro na quarta edição da revista, em uma matéria sobre a Copa do Mundo de 2022. Ilustrado por muitas fotografias, o texto mostra como o mundial de futebol reverberou na decoração das ruas do bairro, sendo chamado de “o Catar é aqui”; além de ter recuperado parte da história do Jardim da Conquista, nome do bairro no qual a escola está localizada.

A interação entre escola e bairro é visível, ainda, no contexto do conhecimento e divulgação. Na quinta edição da revista, é divulgado um informativo da direção escolar aos pais e moradores das redondezas da escola, indicando que serão desenvolvidas atividades norteadas para a discussão da cultura da paz, visando combater o receio de pais e estudantes de frequentarem as aulas, após ataques violentos nas escolas.

Considerações finais

Pelo conteúdo da *Revista II* estudado a partir da Análise Temática (AT) dos temas Cultura, Comportamento, Social, Escola e Bairro, é perceptível a participação ativa dos estudantes: 1) Na produção da publicação, desde a definição das pautas e seus processos de desenvolvimento peculiar, inclusive com produções autorais em forma de textos, poesias, desenhos, charges etc.; 2) No exercício da produção do conteúdo, que acontece na coletividade escolar, com trocas, interações, incluindo as definições de funções entre os envolvidos a partir das preferências e competências: pesquisa, produção, entrevista, fotografia, redação, artes, revisão etc..

Assim, percebe-se que ao assumirem um compromisso comum na produção da *Revista II*, abre-se um canal de diálogo que transparece nos detalhes das reportagens. Os estudantes/professores estão presentes nos textos (de maneira direta, por exemplo, com o uso de aspas), nas imagens fotografadas ou autorais que ilustram o conteúdo, na participação de enquetes e pesquisas, e, até mesmo, em testemunhos e relatos de experiência relacionados ao tema da matéria desenvolvida.

As pautas mostram o universo identitário sociocultural dos estudantes (temas cultura e comportamento), seja por meio de abordagens sobre juventude, gênero, raça, cidadania, hábitos, costumes, tradições e lugar de mundo. Ao mesmo tempo, traz o olhar crítico dos jovens sobre a realidade vivida (temas escola, social, bairro), propostas de soluções e elementos para as múltiplas possibilidades de debate. Nesse sentido, chama-se a atenção para a constância em todas as edições das abordagens sobre cultura/artes, convívio com o diferente, territorialidade, liberdade de expressão e problemas sociais.

Pela perspectiva da pesquisa-ação, salientamos que a elaboração de cada reportagem, evidentemente, muitos desafios. Desde infraestrutura da escola para realização da produção (materiais, computadores, espaço físico etc.), até mesmo, conflitos entre os estudantes participantes, os professores e a gestão escolar envolvida. Para se ter uma ideia, em uma das edições elaboradas, o projeto precisou ser abortado por conta de incompatibilidades de pensamentos e comportamentos entre o professor que estava liderando o grupo de alunos e a diretora da unidade escolar. Além disso, por parte dos pós-graduandos da universidade, o difícil acesso às escolas (geralmente de periferias), as fragilidades que algumas crianças apresentam em seus processos de desenvolvimento cognitivo, emocional, motor etc. (muitas vezes relacionados à realidade familiar vivida em casa), potencializam as dificuldades.

Por fim, destaca-se que o fazer jornalístico baseado nos preceitos da Educomunicação e materializado nas páginas da *Revista IJ* instiga os estudantes a olharem ao redor e ampliar a sua percepção do próprio sentido de pertencimento, e como suas escolhas impactam o ambiente onde circulam. Desenvolvem-se assim não só as identidades socioculturais, mas o pensamento crítico dos estudantes sobre julgamento de proposições, argumentos e opiniões em relação à determinados temas a partir de participação ativa e consciente que acabam por justificar crenças e decisões.

Referências

- ESCUADERO, Camila; AMARAL, Adriana Cristina Alves do; GONÇALVES, Érica R.Gonçalves *et al.* Breve Relato de uma Experiência de Ensino, Pesquisa e Extensão no Contexto da Educação e Comunicação. GOBBI, Maria Cristina; DELIBERADIR, Luiza Mitsue Yasmashita, BASSI, Ingrid Gomes *et al.* (Orgs.). **CADERNOS ABPCOM: mídia cidadã na interface com a educação**. V.1.Belém: RFB,2023.
- ESCUADERO, Camila. El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación social; contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, Vol. 24, N. 2, 2020, p. 89-100. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v24n2/v24n2a05.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgard Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico**. Curitiba: Appris, 2020.
- HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.
- LAGE, Nilson: **A Reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2023.
- MELO, J. M. de. ASSIS, F. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. *Intercom - RBCC*, São Paulo, v.39, n.1, p.39-56, jan./abr. 2016.
- MEDINA. Cremilda de Araújo. **Entrevista - O diálogo possível**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- PINTO, A. E. S. de. **Jornalismo Diário: Reflexões, Recomendações, Dicas e Exercícios**. São Paulo: Publifolha, 2009.
- PATRÍCIO, Edgard. Elementos de decolonialidade no jornalismo de olhar periférico sob a dimensão das territorialidades. **Revista Latinoamericana de Ciências de la Comunicación**. [S. l.], v. 22, n. 42,2023. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/981/92>.
- SOARES, I. de O. "Educomunicação: De experiência alternativa à política pública". In. SOARES, I. de O. (Org.). **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. de O. **Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos**. São Paulo: Salesianas: Núcleo de Comunicação e Educação ECA/USP, 2001, p. 34-46.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP – Editora, ano VIII, N.23, jan./abr. de 2002, p. 16-25.

SOARES, I. de O. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. *Revista FGV Online*, São Paulo, 4(1), 2014, p.19-34.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002

COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS, NOVOS DESAFIOS EDUCATIVOS

MEDIA SKILLS, NEW EDUCATIONAL CHALLENGES

MACILENE BORGES DA SILVA CARDOSO¹

RESUMO

Este artigo busca analisar a compreensão das mídias digitais na comunicação humana a partir da perspectiva midiacêntrica, onde a mídia como aparato técnico, ocupa o centro do processo comunicacional e na perspectiva presente na teoria socioculturalista da media literacy de Bauer (2011), onde a mídia é compreendida como código público para o bem público. Apresentando aspectos epistemológicos da media literacy como a habilidade para leitura de códigos culturais e os desafios da educação para desenvolver estas habilidades. As discussões aqui estabelecidas têm como base os estudos de Bauer (2011), Levy (2010), Castells (2020) e Potter (2008).

Palavras-chave: Mídias; Educação; Competências; Literacya

Introdução

Diferentes mídias requerem diferentes formas de compreensão da sociedade. No momento atual, coexistem duas compreensões de sociedade: a sociedade industrial-hierarquizada, onde a comunicação é de massa, sustentada pelas mídias tradicionais, os *mass media*: tevê, rádio, jornal, cinema, e a sociedade além da sociedade industrial, a sociedade da informação, onde a comunicação é digital, interpessoal, sustentada pelas redes sociais, *sites* e *blogs*. Porém, um modelo de comunicação não substitui o outro, mas coexistem e se alteram conforme explica Champagnatte e Cavalcante (2015, p. 314):

Assim como o rádio não substituiu o jornal e também a TV não acabou com o rádio, não há nenhuma evidência de que a web vá ocupar o lugar de todas as mídias que a antecederam [...] o novo território comunicacional, da internet, não elimina o poder e a capacidade dos meios massivos da indústria cultural, pois ambos os territórios coexistem e se atravessam.

Assim, a comunicação digital horizontal promovida pelas tecnologias, onde todos são receptores e produtores da informação, não colocou e nem colocará fim na comunicação de massa, verticalizada, onde um informa a todos, mas que ambas, a comunicação de massa e a comunicação das massas nas mídias digitais, coexistirão e se alterarão, reconfigurando a produção e difusão da informação.

1 Licenciada plena em pedagógica pela Universidade da Amazônia –UNAMA, Especialista em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO, pós-graduada em Ciências da educação pela Universidad Del Salvador de Buenos Aires –AR, Pós-graduada em Dinâmica Territoriais e Sociedades da Amazônica pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará UNIFESSPA. Servidora da SEDUC do Pará como vice-diretora escolar.

A seguir apresentaremos dos desafios para educar em contextos mediados pelas mídias advindos das implicações das diversas compreensões existentes sobre o que é a mídia digital, seu papel no contexto educativo, e quais competências os indivíduos devem desenvolver para interagir com mídias em sociedade.

Buscaremos apontar as diferenças do estudo da mídia nas perspectivas de alfabetização e letramento midiático ou digital, na perspectiva de competência para o uso de aparatos tecnológicos, midiacêntrico e na perspectiva de códigos públicos de Martino e Menezes (2012), prevista na teoria socioculturalista da *media literacy* de Bauer (2011).

Competência midiática, qual a abrangência?

Existem estudos e debates no meio acadêmico e de organismos da política e economia global sobre como capacitar os indivíduos para atuarem em contextos mediados pelas tecnologias de informação. Segundo Caprino (2014) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) patrocinou vários encontros internacionais para tratar do tema mídia-educação, sendo que o maior e mais significativo foi o encontro de Grunwald em 1982 na Alemanha, onde foi feita uma declaração da necessidade de os países desenvolverem políticas educativas para as mídias, como condição básica para a cidadania.

Outro evento voltado para a questão das mídias e educação, patrocinado pela Unesco, aconteceu no ano de 2002 em Sevilha, na Espanha, com o título de "*Youth Media Education*". O foco da discussão foi sobre o papel das mídias como ferramentas de expressão e do direito à informação, levando vários países a tomarem a iniciativa de incluir a cultura digital nos currículos escolares como disciplina, ou como conteúdo transversal.

Para Bujokas (2008), a *media literacy* em nível mais simples seria a capacidade de o indivíduo usar uma variedade de mídias para escrever informações sem preocupações com a mensagem contida nelas. Em nível mais elevado, seria a capacidade do indivíduo ultrapassar o simples ato de leitura e escrita, alcançando a competência de saber questionar o conteúdo, saber avaliar a fonte e analisar a mensagem que a mídia transmite.

Competência midiática é a capacidade de o indivíduo identificar as representações com o mínimo de compreensão acerca das motivações dos criadores das mídias, se são ideológicas, políticas ou econômicas. Identificar também os usos da língua e, para isso, conhecer as finalidades dos elementos presentes nos atos de comunicação e entender as convenções dos gêneros textuais, saber se a mensagem da mídia contém patrocínios que persuadem ao consumo e a tentativa de influenciar, e por último, mas não menos importante, identificar o jogo da audiência e quais os caminhos da mídia, como ela aborda, como ela direciona, e qual sua posição frente à mídia, se de leitor ou usuário (Buckingham, 2010).

Desenvolver competência para o uso da mídia na perspectiva da *media literacy* é um processo transversal à alfabetização midiática ou digital. Na escola, o termo alfabetização refere-se aos primeiros contatos com língua escrita, já a alfabetização midiática refere-se aos primeiros contatos com a linguagem da mídia, a iniciação básica em contexto permeado pela linguagem, seja ela escrita, visual, auditiva ou multimodal (Martino; Menezes, 2012).

Sobre a tradução do termo *media literacy* para alfabetização digital, Martino e Menezes (2012, p. 12, grifo dos autores) dizem que:

Uma primeira perspectiva seria a tradução direta como “alfabetização para os meios”. Em que pese os elementos apontados nos parágrafos anteriores, essa noção parece implicar, necessariamente, que o indivíduo seja “alfabetizado” para receber uma mensagem que virá dos meios de comunicação para um receptor; mais do que isso, sugere uma postura redutora no sentido de preparar o indivíduo para lidar com os meios de comunicação em um sentido instrumental vendo-os como uma ferramenta a ser utilizada – quando não, como uma ameaça potencial.

Na alfabetização midiática a competência está para compreensão da infraestrutura tecnológica da produção e do consumo, onde o indivíduo é preparado para compreender as mídias como instrumentos de comunicação que servem para enviar e receber mensagens, desempenhando o papel de recebedor e compartilhador de informação, sem, no entanto, compreender o potencial que as mídias têm para modificar a percepção de existência e transformar as vivências em contextos local, nacional e internacional.

Nessa perspectiva, a mídia ocupa o centro do processo comunicacional, midiacêntrico, pautada em uma visão funcionalista da mídia que é o que ela aparenta ser no dia a dia, “um item desenvolvido tecnicamente, usado individualmente, no intuito de manter o indivíduo conectado ao espaço público” (BAUER, 2011, p. 9), e aparato técnico, onde o processo de comunicação, mediado pelo *mass média* jornal, TV, filme e rádio, são fontes de influência, meios de distribuição de poder e de discurso (BAUER, 2011).

A *media literacy* também envolve o processo de letramento midiático ou digital. O termo letramento está relacionado à incorporação funcional da leitura e da escrita. Para Martino e Menezes (2012), a tradução do termo *media literacy* para letramento digital não se configura em erro, visto que a mídia é uma tecnologia de comunicação que afeta as relações dos indivíduos, os modos de percepção do tempo e do espaço, promovendo alterações significativas no ambiente e na cultura letrada.

Os documentos da Unesco e também a teoria da “cultura da conexão”² de Jenkins, Green e Ford (2014) apresentam o estudo da mídia na perspectiva de letramento digital pois fortalecem a concepção cultural tradicional de competência midiática como resultado de confiança: disposição, habilidade, capacidade, credibilidade e responsabilidade. Ou seja, a mídia como aparato técnico para comunicação deve ser organizada em um sistema de confiança que é possível encontrar como modelo de sucesso, de quantidade e de circulação (modelo da economia); de minimização de falibilidade, da repetição, sincronicidade e ubiquidade (modelo de tecnologias); de sucesso de performance, equidade e objetividade (modelo de organizações); de sucesso de autoridade, fuga do controle pessoal e da qualidade (modelo de profissionalizações). Nessa perspectiva as mídias são “pilares de um discurso publicista democrático e positivamente operante” (Bauer, 2011, p. 14). Como pilar do discurso publicista, a mídia assume o papel de organizadora da sociedade que tem um público segmentado que depende das mídias para organizarem suas rotinas.

2 Cultura da conexão é o termo usado por Jenkins, Green e Ford (2014) para falar da relação entre o público e produtores de mídias na rede de internet.

Potter (2008) explica *media literacy* como um conjunto de perspectivas que usamos ativamente para nos expor à mídia e interpretar o significado das mensagens que encontramos nelas, mas que para isso, se faz necessária a construção em longo prazo de um conjunto de estruturas de conhecimentos advindas das nossas habilidades para lidar com a matéria-prima da mídia, as informações do mundo real. Para explicar o que é e como funciona o conjunto de perspectivas que define competência na perspectiva da *media literacy*, Potter (2008) apresentou a seguinte analogia:

Você poderia construir uma torre de 30 metros de altura, subir até o topo e usar isso como sua perspectiva para estudar a terra. Isso lhe daria uma boa perspectiva que não seria bloqueada por árvores, de modo que você concluiria que a terra está coberta de árvores, de modo que você pudesse ver por talvez vários quilômetros em qualquer direção. Se sua torre estivesse em um bairro suburbano, você concluiria que a terra está coberta de casas, estradas e centros comerciais. Se sua torre estivesse dentro do estádio de New Orleans superlotado, você concluiria algo bem diferente. Cada uma das perspectivas na terra daria a você um conjunto muito diferente de percepção. Nenhuma dessas perspectivas é melhor do que qualquer outra. A chave para entender a terra é construir diversas torres para que você tenha muitas perspectivas diferentes, para ampliar sua visão sobre o que é a terra (Potter, 2008, p. 19).

A analogia leva a entender que quanto mais experiência temos sobre determinado assunto, mais alargado se torna nosso campo de visão. Assim, quanto mais experiência com mídias, com as diversas ferramentas midiáticas, quanto mais conhecimentos do seu contexto e de outros contextos, mais habilidade o indivíduo terá para lidar com as informações advindas das mídias e de transformá-las em conhecimentos úteis para si e para seu contexto.

Por conseguinte, o estudo da mídia na perspectiva da *media literacy* se configura em um nível de competência mais elevado, que possibilita ao indivíduo estabelecer com as mídias uma relação dialógica, sobre isso Martino e Menezes (2012, p. 14) dizem que:

[...] essa relação dialética é uma das premissas da *media literacy*: trata-se do desenvolvimento de competências não para usar dispositivos midiáticos, mas para compreender o fluxo de sentidos dentro de um ambiente midiático. O processo não é de educação específica para os meios, mas de educação dialógica dos sentidos, das percepções e das práticas para uma sociedade que inclui os meios compreendidos, entre outras dimensões, como aparatos técnicos, como produtores/reprodutores de discursos e como mediadores da experiência relacional humana.

A competência na perspectiva da *media literacy* possibilita ao indivíduo articular o uso das mídias às experiências advindas do contexto social, econômico e cultural do qual ele faz parte, dessa forma, as mídias passam a ser compreendidas como meios comunicativos que interligam todas as dimensões das experiências humanas, superando a compreensão de que elas servem apenas como ferramentas de comunicação, pois são meios de articulação do pensamento, das emoções, do conhecimento, das experiências da vida.

Nesse pressuposto, a competência midiática ultrapassa a habilidade de o indivíduo conhecer ou compreender as funcionalidades técnicas das mídias, ou de saber questionar os conteúdos, compreender as intencionalidades de quem está por trás das mídias ou de usar as mídias para realização de certas atividades, seja da escola, do trabalho e nos relacionamentos afetivos. A competência na perspectiva da *media literacy* possibilita ao indivíduo saber decodificar, apren-

der, reconstruir e articular os conteúdos, as notícias das diversas mídias com as experiências relacionais, com o contexto sociocultural no qual está inserido em um processo de reflexão e autorreflexão (Bauer, 2011).

Bauer (2010) diz que o estudo da *media literacy* teve início em 1920, quando as instituições começaram a questionar os efeitos que os meios poderiam causar para a sociedade, dentre eles a escola que percebeu nas tecnologias de informação potencial educativo. Assim, as influências dos meios e a visão da educação sobre as novas finalidades das tecnologias de comunicação favoreceram a compreensão que elas faziam parte da vida e que, por isso, era impossível evitá-las, pressupostos para o desenvolvimento de ações educativas com mídias.

De forma complementar Caprino (2014) também aponta o ano de 1920 como data do surgimento da *media literacy*, porém, com a finalidade de interpretação de imagens e como defesa cognitiva contra os efeitos nocivos dos meios de comunicação para a vida das crianças e dos jovens. Assim, a *media literacy* surgiu com a finalidade de promover a alfabetização para os meios e de combater prejuízos morais e cognitivos que as mídias poderiam causar, entendimento que ainda é encontrado em documentos norteadores de políticas educativas e conseqüentemente na prática pedagógica escolar.

Nos estudos culturalistas de Bauer (2011) as mídias são compreendidas como código para o bem público, com a finalidade de orientação para a ação com os meios, ou seja, você é capaz de aprender a linguagem e artefatos dos medias e construir as suas, as mídias como parte da vida, que por isso têm limites, têm responsabilidade social, o que pressupõe que os indivíduos não podem organizar suas vidas em função dos meios.

Estudar e desenvolver competência na perspectiva das mídias como fenômeno da comunicação social requer, segundo Martino e Menezes (2012, p. 13):

[...] o desenvolvimento de estratégias para lidar com os meios, a proposta parece caminhar na direção do estabelecimento de outras sensibilidades, modos de percepção e ação dentro da realidade e na relação com os outros – retomando uma divisão clássica kantiana, uma nova forma de cognição não deixa de ter suas relações com o desenvolvimento de uma ética, enquanto razão prática da relação, e com uma estética, pensada em sua raiz como *aesthesis*, os juízos decorrentes da sensibilidade.

Nesse pressuposto, o relacionamento dos indivíduos com as mídias deve advir da capacidade de sentir o mundo e compreendê-lo pelos sentidos e isso exige que o exercício das sensações advenham de processos éticos e estéticos das vivências em contextos econômico, social e cultural, permeados pela onipresença das mídias. Dessa forma, desenvolver competência na perspectiva da *media literacy* é um processo de longo prazo.

Da mesma forma, Lévy (2010) com a teoria das tecnologias da inteligência e da inteligência coletiva, explica as mídias digitais como fenômeno da comunicação por serem parte do processamento das representações humanas, estarem entrelaçadas no íntimo dos indivíduos realizando a distribuição das elaborações individuais e coletivas no ciberespaço e por fazerem parte da tessitura de uma ecologia cognitiva, onde há indivíduos, coisas e coletivos, em uma dinâmica ininterrupta atuando de forma singular e subjetiva produzindo pensamento.

O conceito de competência midiática deve ser usado como “um código para o bem público e promoção do valor público na descrição da comunicação midiática como prática social de construir a própria sociedade no modelo de comunicação em um ambiente eminentemente

mediático/mediatizado” (Bauer, 2011, p. 11). Como códigos para o bem público a mídia não pode ser estudada como estrutura de comunicação pública e de organização social, mas sim da sua significação para interação simbólica da comunicação pública nos vários ambientes socioculturais.

A competência para usar as mídias não se limita ao conhecimento de funcionalidades das TDICs, é necessário que o indivíduo seja capaz de fazer leitura crítica, tenha responsabilidade social com os conteúdos que ele cria ou recria, compreendendo que como bem público as mídias têm papel significativo para o seu desenvolvimento pessoal, para o desenvolvimento da sociedade, do seu grupo, da sua localidade em uma relação dialética que conforme Martino e Menezes (2012, p. 13):

[...] trata-se do desenvolvimento de competências não para usar dispositivos midiáticos, mas para compreender o fluxo de sentidos dentro de um ambiente midiático. O processo não é de educação específica para os meios, mas de educação dialógica dos sentidos, das percepções e das práticas para uma sociedade que inclui os meios compreendidos, entre outras dimensões, como aparatos técnicos, como produtores/reprodutores de discursos e como mediadores da experiência relacional humana.

Nesse sentido, a *media literacy* deve acontecer por meio de práticas educativas dialéticas, construtivistas, que envolvam a transversalidade por meio de uma alfabetização e letramento, buscando “[...] estabelecer conexões entre o indivíduo e essa realidade simbolicamente mediada no qual está inserido” (Martino; Menezes, 2012, p. 16), favorecendo o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos que promovam o uso das mídias para o bem-estar social, onde a multimodalidade do texto seja trabalhada a partir da unificação das teorias semióticas e crítica da linguagem, assumindo, conforme Azevedo e Ribeiro (2018, p. 20), que os “modos semióticos são moldados tanto pela cultura quanto por funções sociais, culturais e ideológicas”.

Potter (2008) apresenta uma definição mais completa da *media literacy*, ao identificá-la com duas características básicas: a primeira tem a ver com sua “multidimensionalidade”, com múltiplas facetas de interesses, que possibilita múltiplas perspectivas; a segunda é que a *media literacy* é um continuum e não uma categoria. Para tanto, é fundamental desenvolver competência em *media literacy* com uma constância de forma cíclica que envolva o processo de desdobramento do letramento, visto que o conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação teve um início mas pode não ter um fim.

No Brasil a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) prevê a educação midiática como parte integrante do desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes que deve perpassar todos as Unidades Curriculares (UC) e seus objetos de ensino. A proposta representa um grande avanço no que tange a importância das mídias digitais para o desenvolvimento de competências no decorrer da vida estudantil.

Das 10 (dez) competências previstas pela BNCC (2017) para os alunos da educação básica, a 5ª competência que trata da cultura digital diz que ao longo da educação básica os alunos devem:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Em contato com as mídias, ao longo da vida escolar, os alunos devem desenvolver atitudes de interlocução comprometida com o coletivo, a partir de princípios éticos, postura crítica e reflexiva frente aos diversos contextos permeados por mídia, o que exige o desenvolvimento de habilidades para mobilização de conhecimentos cognitivos e de conceitos éticos frente a situações complexas da vida cotidiana, situações que envolvem práticas de cidadania e situações advindas do mundo do trabalho.

A competência midiática proposta pela BNCC abarca a característica continuum da *media literacy* ao propor que o protagonismo com mídias deve ser desenvolvido no decorrer de todo o processo de escolarização e nos diversos contextos de atuação, seja nas atividades escolares, do trabalho ou nas atuações coletivas. Porém, a BNCC não abarca todos os domínios da característica multidimensional da *media literacy* que, segundo Potter (2008), é formada pelos domínios cognitivo, emocional, estético e moral.

Para o desenvolvimento da proposta formativa da BNCC (2017) em cultura digital, o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB)³ elaborou o currículo de referência em Tecnologias e Computação para todas as etapas da educação básica. O currículo do ensino médio é composto por três eixos: cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional.

Cada eixo do currículo de tecnologias e computação elaborado pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira para o ensino médio contém Unidades Curriculares (UCs) que apresentam uma competência, que se desdobra em habilidades. O currículo é organizado em forma de mandala, ver Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Currículo Tecnologia e Educação do Ensino Médio.



Fonte: Referências para construção do seu currículo em tecnologia e computação da educação básica [2021].

3 O CIEB é uma organização sem fins lucrativos que apoia as redes públicas de ensino básico a transformarem o sistema de ensino e o processo de aprendizagens com o uso de tecnologias digitais. Disponível em: <https://cieb.net.br/#o-que-fazemos>. Acesso em: 20 ago. 2020.

O currículo é estruturado em um tripé formado pelo eixo de estudo da cultura digital, eixo de estudo do pensamento computacional e eixo de estudo das tecnologias digitais. Cada eixo perpassa pelas Unidades Curriculares eletivas (aquelas unidades que a escola pode ou não ofertar na sua grade curricular), Unidades Curriculares essenciais (unidades que obrigatoriamente as escolas de todo o país devem ofertar na sua grade curricular) e pelos itinerários formativos, que o aluno poderá escolher de acordo com suas aptidões.

Dentro de cada Unidade Curricular está prevista uma competência que se desdobra em habilidades. O currículo apresenta as atitudes que devem resultar das habilidades, seguimos detalhando os desdobramentos do Eixo Cultura Digital do Currículo do Centro de Inovação para Educação Brasileira para o Ensino Médio, foco deste estudo.

No eixo Cultura Digital, conforme Figura 1, propõe-se o desenvolvimento de duas competências. A primeira é da utilização crítica das diferentes mídias e a segunda, a capacidade de analisar a potencialidade e os riscos das mídias, considerando a ética, a sustentabilidade e o empreendedorismo. A seguir apresentamos as UCs e as atitudes previstas com o desenvolvimento das habilidades com mídias: em Autoria Digital está previsto o desenvolvimento de habilidades que promovam atitudes de cuidado com plágio e autoria de documentos e de projetos audiovisuais; respeito e responsabilidade com a informação em meios digitais; atenção no compartilhamento de informações e pesquisas de terceiros e empatia ao se comunicar na rede. Em Segurança Digital as habilidades preveem a promoção de atitudes de respeito e responsabilidade no compartilhamento de informação em meios digitais e atenção com a informações na rede. Em Ciência e Pesquisa na era digital as habilidades preveem a capacidade de atenção com plágio e autoria de documentos e responsabilidade ao compartilhar informações e pesquisas de terceiros. Em Ambiente e Tecnologia as habilidades preveem atitudes sustentáveis no uso de tecnologias e responsabilidades social no uso da internet. Em Letramento Midiático as habilidades devem promover atitudes éticas, responsáveis e respeito no compartilhamento de opiniões e informações em meios de comunicação e criticidades no consumo e produção nos meios midiáticos. Na UC as habilidades devem favorecer o desenvolvimento de atenção no compartilhamento de informação e pesquisa de terceiros, empatia ao se comunicar na internet, respeito e responsabilidade com a informação em meios digitais e cuidado com plágio e autoria de documentos, planilhas e audiovisuais.

O currículo não apresenta UC para desenvolver domínios estéticos e emocionais, fato que enfraquece a competência midiática das juventudes, visto que de acordo com Potter (2008), as mídias contêm informações sobre sentimentos como amor, ódio, raiva, felicidade e frustrações, emoções que não exigem habilidades tão elaboradas, porém, as emoções mais sutis como ambivalência, confusão, cautela e outras exigem maior grau de literacia midiática. Da mesma forma, o domínio estético é extremamente importante para que se desenvolva consciência da arte, da manipulação visual, pois as mídias fornecem informações sobre grandes escritores, dançarinos, cantores, músicos, compositores, diretores e outros tipos de artistas e também sobre a arte de edição, iluminação, cenografia, figurino, gravação de som, que exigem do público grau sofisticado de autoconsciência sobre seu papel como intérprete da arte. Quanto mais domínio estético, mais sofisticado se torna o olhar da juventude sobre as elaborações artísticas (Potter, 2008).

No currículo do Centro de Inovação para Educação Brasileira as habilidades previstas em cada UC norteiam a seleção dos recursos tecnológicos e a prática docente, porém, de acordo com o CIEB, para que o currículo seja desenvolvido pelas escolas públicas de ensino médio

se fazem necessários investimentos em recursos educacionais digitais, em infraestrutura e simultaneamente investir em visão e competência de gestores e professores dessa etapa da educação básica.

Considerações finais

As modificações promovidas pelas mídias digitais exigiram novas compreensões sobre a dinâmica da comunicação na sociedade, que com o advento da democratização do acesso à internet e a transformação das Tecnologias de Informação e Comunicação em Tecnologias Digitais transformou-se em sociedade em rede, permeada por redes de comunicação e uma nova cultura, a cibercultura. Portanto, compreender os tipos de comunicação em rede, comunicação política, econômica, ideológica e do marketing demanda dos indivíduos competências mais sofisticadas para participarem com autonomia e criticidade dentro das teias de comunicação social.

As perspectivas educativas previstas na BNCC com as mídias digitais, nos levaram a concluir que apesar de a nova base apresentar uma proposta para o currículo do ensino médio com mídias digitais inovadora, a mesma não prevê todas as competências necessárias para o protagonismo juvenil na perspectiva da *media literacy*, ao deixar de fora o domínio emocional e apresentar uma proposta tênue para o domínio estético.

Assim, para a eficácia dos processos educativos das novas gerações, faz-se necessário que a Escola, em sua função de promover conhecimento, seja o espaço que capacite os indivíduos para estabelecerem relações advindas do contexto social, econômico, cultural e subjetivo com as mídias, de forma que as mídias sejam o elo de interligação de todas as dimensões de suas experiências, e que os governantes garantam a inclusão digital, especialmente das juventudes do Ensino Médio, pois do protagonismo delas é que resultaram as transformações sociais futuras.

Lévy (2010) nos levou a concluir que o mundo virtual e o mundo real não se separam, fato que exige ações tecnodemocráticas por parte de todos os governantes, visto que as tecnologias digitais são também tecnologias da inteligência, com elas o conhecimento passou a ser construído coletivamente e para que a inteligência coletiva avance, faz-se necessário o investimento em políticas de inclusão digital e de tecnodemocracia.

Ainda no campo da política e da economia, os governantes devem promover a e-democracia, melhorando práticas de transparência nas políticas públicas, aproveitando o potencial criativo dos seus governados. Consequentemente, no âmbito educacional, faz-se necessário que a Escola aproveite toda a potencialidade das mídias digitais para promover práticas de ensino que possibilitem o aumento da participação popular na construção da inteligência coletiva.

Portanto, equipar a escola de Ensino Médio com tecnologias, garantir infraestrutura para exploração do potencial educativo das TDICs e capacitar os agentes do processo educativo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva da *media literacy* são ações essenciais para a organização da vida na sociedade midiaticizada e para aumentar o leque de conhecimento das juventudes, pois quanto mais experiências e vivências com mídias, mais perspectiva se pode construir das realidades do mundo.

Referências

- BAUER, T. A. *Media literacy*. **Comtempo** - Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-4, dez. 2010. Disponível em: <https://www.tsavkko.com.br/pubs/comtempo-entrevista/>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BAUER, T. A. O valor público do letramento digital. Tradução de José Augusto Mendes. **Libero**, v. 14, n. 27, p. 9-22, jun. 2011. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2020.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>. Acesso em: set. 2020.
- BUJOKAS, A. S. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008. ISSN 1678-4626. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101=73302008000400006-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2020.
- CAPRINO, M. P. Práticas de Mídias-educação e o “empoderamento” do cidadão: O que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2014.
- CASTELLS, M. A comunicação em rede está revitalizando a democracia. **Fronteiras do Pensamento**, 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-Castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>. Acesso em: 3 out. 2020.
- CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer. 21. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- CASTRO, B. M. T. Redes Sociais e LGPD: a influência no modelo de negócios. **Conjur**, 2 out. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-out-02/bruno-castro-redes-sociais-lgpd>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- CHAMPANGNATTE, D. M. de O.; CAVALCANTI, M. A. de P. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Revista Estudo da Comunicação**, v. 16, n. 41, p. 312-326, set./dez. 2015.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**. O novo ritmo da informação. 5. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2015.
- LEITE, L.S; FREIRE, W. (org.). Tecnologias e educação. As mídias na prática docente. In: LEITE, L. S. **Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 49-60.
- LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: LEMOS, A. **Cibercultura: Tecnologias e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LEMOS, A; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. Documentário: As Formas do Saber. [Entrevista cedida a] Florestan Fernandes Jr. **Sesc TV**, 9 de dez. 1998. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvWCIhgXyZU>. Acesso em: 29 ago. 2021.

LÉVY, P. "A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativas para aumentar a inteligência humana? **Fronteiras do pensamento** [Entrevista cedida a] Alvaro Sandra. 4 jul. 2019. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/pierre-levy-a-questao-e-como-usaremos-as-novas-tecnologias-de-forma-significativa-para-aumentar-a-inteligencia-humana-coletiva>. Acesso em: 23 set. 2021.

MARTINO, L. M. S; MENEZES, J. E. O. *Media literacy*: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. **Líbero**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, jun. de 2012. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Texto-em-contexto-Media-Literacy.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

POTTER, W. J. **Media literacy**. Thousand Oaks. California: Sage Publications, 2008.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: A EDUCOMUNICAÇÃO COMO TECNOLOGIA DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL¹

*HEALTH EDUCATION: THE EDUCOMMUNICATION AS
A TECHNOLOGY FOR SOCIAL MOBILIZATION*

CLAUDEMIR EDSON VIANA²

JADE GONÇALVES CASTILHO LEITE³

RESUMO

O artigo apresenta os indicadores avaliativos encontrados na pesquisa de Iniciação Científica com título homônimo sobre a formação em Educomunicação oferecida pelo Educom.Saúde-SP, e como a prática da educação em saúde, enquanto política pública, pode contribuir para a prevenção de doenças e uma melhor relação entre profissionais da área e a população atendida. A análise foi feita a partir da observação, coleta de dados e entrevistas com profissionais e especialistas em 2020 e 2021. A pesquisa apresenta a educomunicação como uma tecnologia de mobilização social para a educação em saúde na atuação individual e coletiva dos profissionais na viabilização da cidadania da comunidade.

Palavras-chave: Educomunicação; Saúde; Tecnologia; Mobilização Social

Introdução

A partir do pressuposto da comunicação como um processo da troca e do compartilhamento de informações, a educomunicação surge como a interface e relação dialógica entre a comunicação e a educação. A comunicação, palavra derivada do latim *communicare* que significa tornar comum, partilhar, trocar, constitui-se como uma atividade educativa, pois através dela é possível compartilhar experiências, ideias, sentimentos e atitudes entre pessoas de uma mesma geração ou de gerações diferentes.

A educomunicação, além de unir os dois conceitos, estabelece uma relação interdependente entre eles. O neologismo educomunicação, nesse sentido, não apenas significa a união entre as áreas, mas destaca de modo significativo um terceiro aspecto: a ação. Em 2021, o termo educomunicação também foi incluído no vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) por meio do projeto Novas Palavras da Academia Brasileira de Letras (ABL). De acordo com a organização, o termo designa o conjunto de conhecimentos e ações que visam desenvolver

1 Este artigo se trata de uma versão ampliada e revista do trabalho que foi apresentado no IJ07 – Comunicação, Espaço e Cidadania, da Intercom Júnior – XVIII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do 45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

2 Docente e pesquisador da Licenciatura em Educomunicação e Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade São Paulo. Coordenador do Núcleo de Comunicações e Educação da USP e Secretário Executivo da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), licenciada em Educomunicação pela mesma universidade e formada em jornalismo pela PUC-Campinas. Atua como assessora de comunicação da Fundação Carlos Chagas.

ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos formais (escolares), não formais (desenvolvidos por ONGs) e informais (meios de comunicação voltados para a educação), mediados pelas linguagens e recursos da comunicação, das artes e tecnologias da informação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício prático da liberdade de expressão. Além disso, segundo a definição da ABL para o neologismo, a educomunicação também é a formação e atividade profissional do educador relacionadas ao estudo e aplicação desses conhecimentos.

Por isso, pode-se dizer que o domínio desse paradigma e atividade é um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construção de saberes, sendo também um espaço para ações e experiências que levam a saberes ou partem deles para outros. A educação só é possível enquanto ação comunicativa, uma vez que a comunicação se configura como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano.

Toda comunicação, enquanto produção simbólica e intercâmbio de transmissão de sentidos é em si uma ação educativa. Uma comunicação dialógica e participativa, no espaço de ecossistema comunicativo entre professor, aluno e comunidade, contribui para a prática educativa e, conseqüentemente, o aumento da motivação por parte dos educandos, a maximização das possibilidades de aprendizagem, da tomada de decisão e da mobilização para ação.

Ao pensar na comunicação, é possível traçar o conceito de ecossistemas comunicativos, na maneira como sujeitos de um determinado espaço se relacionam e dialogam. O termo se relaciona com um espaço de aprendizagem que deve preservar o seu encanto de encontro dialógico. Quando a concepção de aprendizagem e de comunicação se dá pela ideia da dialogicidade e da ação em rede, temos um ecossistema comunicativo e educacional (Sartori, 2021).

A educomunicação ao reconhecer e dividir preocupações se situa em um local de interface. Sua função é a de qualificar relações através de pressupostos, como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa e gestão compartilhada dos recursos de informação (Soares, 2000). Outro conceito chave nesse novo campo profissional é o de ecossistema comunicativo usado para designar as teias de relações das pessoas, meio ambiente, tecnologias, cultura, elementos que convivem nos espaços onde esses conjuntos de relações são implementados. Assim, o campo de atuação educacional não diz respeito imediato ou especificamente à educação formal e nem ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), mas sim se apresenta como um espaço de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção desse conceito.

Ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades e ONGs, voltadas para o uso de mídia em formação de jovens e crianças, difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação para a mídia. Assim foi percebido que o exercício de produzir conteúdo comunicativo de forma democrática e participativa, por parte de crianças, jovens e adultos, representa um diferencial em relação a outras experiências.

E foi com base nesse pressuposto que o Projeto Educom.Saúde-SP, ao pensar a educação em saúde no apoio das políticas públicas, foi criado na parceria entre a Superintendência de Controle de Endemias (SUCEN), órgão da Secretaria de Saúde do estado de São Paulo, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE) e a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

A formação atuava como uma introdução à educomunicação para os profissionais da saúde do Estado e com o intuito de motivá-los para a ação pedagógica, dialógica e problematizadora com a comunidade atendida. O projeto foi desenvolvido em 2019 com 224 profissionais da área, e reuniu resultados e informações para sequenciamento e aprimoramento da formação nos anos 2020 e 2021.

Com apresentação dos conceitos trabalhados, a comunicação e a educação enquanto aportes teóricos e práticos existentes e a metodologia trabalhada durante o projeto, este trabalho busca reforçar a importância da troca entre conhecimentos, experiências e diálogo na área da educação em saúde no relacionamento com a comunidade atendida, público-alvo da ação de preservação da vida e do bem-estar feita por esses profissionais.

A proposta do projeto Educom.Saúde-SP e do projeto de pesquisa em torno da formação de profissionais da saúde, apresenta a educomunicação enquanto uma tecnologia de mobilização social utilizada no enfrentamento do desafio de se promover uma mobilização dos agentes da Secretaria de Saúde do estado para a implantação das diretrizes de vigilância, bem como visa a promoção da mobilização da comunidade por meio de projetos de intervenção educacional.

A eficácia da interface entre comunicação e educação se aplica, não somente pela atuação individual dos profissionais envolvidos nessa prática educacional, mas também pela mobilização de especialistas em promover e envolver professores, alunos, membros das comunidades locais, técnicos e a formação de uma quantidade considerável de sujeitos nessa proposta metodológica. Segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e resgata a importância de se reconhecer os saberes dos sujeitos.

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1989, p.22).

Nesse sentido, a pesquisa de iniciação científica caracterizou indicadores avaliativos da formação em educomunicação oferecida e aplicada a partir da observação, análise do curso, atuação dos cursistas em seus territórios e acompanhamento de tutores, assessores e coordenadores durante o período de formação e aplicação das atividades no território.

Com base na relevância da comunicação como instrumento intrínseco dos trabalhadores de saúde e da necessidade de implementação da comunicação dialógica pautada na relação de troca e intercâmbio de saberes, a educomunicação surge como mecanismo para auxiliar o processo de compartilhamento e ajuda entre o trabalhador de saúde e o usuário assistido, de forma a estabelecer um processo de ajuda ao indivíduo e à família.

A educomunicação tem sido adotada como um caminho de aprendizagem colaborativa em ações que envolvem especialmente a educação e a sustentabilidade. A presença da prática educacional em áreas como a da saúde se volta às práticas sociais, pensando em um aprendizado que dialoga com as necessidades de mobilização em torno a temas de interesse coletivo, atuando como uma tecnologia social, ao explicitar seu potencial em mobilizar e comandar atitudes designadas como participativas, dialógicas e criativas (Soares; Viana; Ferreira, 2021).

Sob essa perspectiva, é possível apontar a educomunicação enquanto uma prática educativa para liberdade. De acordo com hooks (2017), a educação como prática de liberdade significa, ou seja, um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, uma educação progressista e

holística, uma pedagogia engajada que reverbera. Desse modo, a conversão da comunicação em instrumento necessário à conjuntura do trabalho assistencial da saúde constitui um desafio a ser respondido a partir das demandas dos usuários, e a ser enfrentado pelos profissionais da área com diversas outras áreas de conhecimento, com o intercâmbio e a relação com outros profissionais, visando um cuidado integral.

Objetivos formativos

O projeto Prática de Formação em Saúde, apresentado neste artigo, estruturou-se em torno das cem horas em serviço oferecidas pelo curso Educom.Saúde-SP sobre educomunicação para profissionais da área da saúde do Estado de São Paulo. O objetivo do trabalho se baseou na análise da formação oferecida e na observação dos indicativos e retornos obtidos dos cursistas em decorrência do curso proposto e de aplicações em seus territórios.

Além disso, um importante eixo da pesquisa foi dedicado, também, ao próprio estudo e análise do Projeto, sua plataforma digital e as formações oferecidas durante a etapa presencial no ano de 2019, o trabalho realizado durante a formação remota adotada em 2021, e propostas de aperfeiçoamento para a continuidade nos anos seguintes. Outro eixo da pesquisa buscou delimitar uma amostra de profissionais e municípios para um estudo aproximado, permitindo assim encontrar indicadores avaliativos sobre mudanças promovidas na atuação dos profissionais de saúde em seus territórios de trabalho, quanto à educação em saúde da comunidade.

Em meados de 2018, a ABPEducom promoveu o curso de extensão de aperfeiçoamento em educomunicação, do qual participou Irma Neves, que então integrava a equipe da Secretaria da Saúde do estado de São Paulo. Este curso contou com professores e pesquisadores especialistas, também pesquisadores colaboradores do NCE/USP, além de alguns docentes de Licenciatura em Educomunicação e Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

Com o desenvolver das aulas, foi proposta a tarefa de elaborar um projeto de intervenção social por meio da educomunicação, como parte dos requisitos de avaliação. A ideia era levar seus princípios e suas práticas para a área da saúde. O projeto Educom Saúde-SP tem por escopo a capacitação em serviço, de profissionais da saúde do estado e de municípios de São Paulo, para a incorporação dos princípios da educomunicação em sua prática de trabalho. Como parte da formação propõe-se a elaboração do plano de intervenção denominado Plano Conjunto de Ações Educomunicativas em Saúde (PCA). O PCA deve ser implementado após a conclusão da formação, e busca atender as necessidades do território, com base no diagnóstico de contexto e com o apoio da rede local de aliados.

Inicialmente, em 2019, as atividades e aulas eram feitas na modalidade semipresencial, mas com o advento da pandemia de Covid-19, nos anos 2020 e 2021 o conteúdo programado foi adequado para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O primeiro grande desafio do Educom Saúde SP foi replanejar a formação para ações somente a distância, optando por providenciar a produção de material em diversas linguagens para compor o curso. Foi necessário repensar todo material para a estruturação do curso no ambiente virtual, como os vídeos, as atividades de interação, os objetos pedagógicos digitais, as ferramentas e formulários dos exercícios.

A partir da formação educomunicativa para a atuação em saúde e o diálogo com formadores e educandos, profissionais da área participantes do Educom.Saúde-SP, foram mapeados indicadores avaliativos, apresentados neste artigo, a respeito do processo de aprendizagem, seus resultados e seus pontos de aplicação prática.

Aspectos metodológicos

O projeto teve como metodologia a pesquisa participante, com leitura e análise de relatórios obtidos da coordenação da Secretaria de Saúde, contato com atores da equipe promotora do projeto, cursistas, assessores, tutores, especialistas e coordenadores. Foram adotadas técnicas de registro, análise, viabilização e sistematização das informações coletadas em documentos e durante reuniões, webinar e entrevistas com responsáveis. Durante os meses iniciais de pesquisa, foi proposto o acesso e análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Projeto Educom.Saúde-SP 2020, idealizado para a formação na modalidade de Educação à Distância (EaD). A partir dessa reflexão inicial do conteúdo, notou-se a presença de diversos recursos disponíveis para a formação do cursista, como os podcasts, textos de apoio, miateca e espaço para comunicação com especialistas e tutores, fundamentais para o processo de aprendizagem e prática educomunicativa dos profissionais da saúde em seu campo de atuação.

As reuniões quinzenais entre coordenadores, especialistas e tutores do projeto promovidas nos dias 4 e 11 de novembro de 2020 também foram observadas para acompanhamento do andamento da formação remota, aplicação de atividades e planejamento da entrega pelos cursistas dos Planos Conjuntos de Ação Educomunicativa em Saúde (PCA's).

Um dos aspectos apontados para a investigação e pesquisa do projeto de iniciação científica foi a análise e exposição do trabalho de assessoria feito com os cursistas egressos das edições iniciais e interlocutores. O trabalho da assessoria foi pensado e iniciado em 2020 como uma forma de troca e permanência do acompanhamento com os veteranos e atuais educandos da formação. Em 2020, a condução do processo, em parceria com a coordenação da SUCEN, foi feita pela jornalista e educadora Tatiana Luz. Em entrevista feita em dezembro de 2021, foram expostas as ações realizadas durante o ano, as diferenças do processo realizado em 2019, as adequações feitas no curso por conta da pandemia de Covid-19, os ganhos alcançados no período e novas perspectivas.

Sobre o processo de assessoria, a equipe era composta por quinze interlocutores do Educom.Saúde-SP regionais, que realizaram o curso em 2019 e foram destacados para fazer a interlocução com os agentes de cada região do estado de São Paulo. Entre os aspectos observados pela assessora durante a entrevista foi a importância do trabalho de apoio aos cursistas, que será permanente para veteranos e novos formandos, e a transformação promovida na rotina de trabalho dos profissionais de saúde após a formação em educação e seu entendimento enquanto tecnologia de mobilização social.

Outro aspecto observado pelo trabalho da assessoria foram as oportunidades para os agentes de saúde refletirem sobre suas práticas profissionais, com a perspectiva de um olhar diferenciado para entender melhor os processos de comunicação e educação.

Assim, a Educomunicação oportuniza aos profissionais da saúde não só maior contato com ferramentas e tecnologias de comunicação e informação do contexto digital e em rede, mas também a compreensão sobre o potencial que tem o diálogo direto e respeitoso com a comunidade, e a entender que o trabalho deve ser feito “com” e não “para” as pessoas de um determinado território (Viana, Neves, 2021, p. 128).

Com a análise dos relatórios realizados com o preenchimento de formulários de avaliação pelos cursistas veteranos, foram percebidas mudanças de uso de recursos audiovisuais no dia a dia do trabalho do agente de saúde, a melhora da relação com a comunidade, o entendimento dela como parte do processo de combate às epidemias e a mudança de paradigma e do olhar em relação ao trabalho já realizado, e modificações positivas a serem implementadas com a formação.

Quadro 1: Etapas da pesquisa

Etapas da Pesquisa	Ano
Análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	2020
Análise da Proposta do Projeto Educom.Saúde-SP	2020
Pesquisa bibliográfica sobre a educomunicação como tecnologia de mobilização social	2020
Acompanhamento de reuniões entre tutores, especialistas, assessoria e coordenadores	2020
Leitura de relatórios com respostas dos formulários de avaliação dos cursistas	2020
Participação no II Seminário de Pesquisa em Educomunicação da ECA-USP	2020
Entrevista virtual com a assessoria do projeto	2020
Entrevistas via formulários com tutores e coordenadores	2021
Sistematização dos resultados obtidos através das entrevistas	2021
Definição de indicadores avaliativos para o Educom.Saúde-SP	2021
Redação e envio do relatório final do projeto de Iniciação Científica	2021
Apresentação do projeto de pesquisa no 45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom)	2022

Fonte: Autoria da pesquisa

Já na etapa de finalização da pesquisa foram realizadas entrevistas com os agentes responsáveis pelo Projeto Educom.Saúde-SP. Para tal, foram elaborados formulários virtuais com perguntas abertas e de caráter reflexivo sobre o processo realizado e a formação promovida desde o ano de 2019 até o presente momento.

As entrevistas coletadas através dos questionários virtuais, por conta do contexto imposto pela pandemia de COVID-19 e o distanciamento social instalado desde março de 2020, foram fundamentais para o encontro de pontos de intersecção entre o trabalho promovido, os resultados alcançados e a chegada a indicadores avaliativos eficientes para o uso da coordenação. Todas as entrevistas foram avaliadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Departamento e não citam, nominalmente, nenhuma das fontes entrevistadas, com exceção da jornalista e assessora do projeto, Tatiana Luz. Entre as perguntas feitas para coordenadores e especialistas do projeto estão:

- Como surgiu a proposta do Educom.Saúde?
- Como é a estruturação do projeto de formação oferecido aos profissionais de saúde?
- Quais as principais mudanças observadas no trabalho dos cursistas após a participação na formação do Educom.Saúde-SP?
- Como a educomunicação pode contribuir para a atuação dos profissionais de saúde enquanto tecnologia de mobilização social?

Já para os tutores, o questionário foi composto pelas perguntas:

- Como foi o processo de contato com os cursistas?
- Qual foi a sua função como tutor durante a formação?
- Quais os ganhos que você pode observar após a formação?
- Quais impactos a formação em educomunicação pode trazer para o trabalho dos cursistas profissionais da saúde na sua percepção?

Educação em saúde: indicadores avaliativos em formação

Um dos principais objetivos da pesquisa foi a investigação e elaboração de indicadores avaliativos para o processo de formação de profissionais de saúde do Educom.Saúde-SP. Para a construção dos mesmos, foram acompanhadas reuniões com responsáveis pela coordenação e andamento do projeto, tutores, observação e análise de relatórios com avaliação dos cursistas e entrevistas com envolvidos na formação desde o processo de assessoria, acompanhamento dos formandos, coordenação e especialização em educomunicação.

Os indicadores avaliativos em projetos sociais, segundo Cohen e Franco (2002), contribuem para aumentar a racionalidade na tomada de decisões, identificando problemas, selecionando alternativas de solução, prevendo suas consequências e otimizando a utilização de recursos disponíveis. Esse tipo de mecanismo auxilia na avaliação da qualidade, impactos e mobilização social trazida com a formação em educomunicação oferecida para esses profissionais. Segundo Marino (1998), o papel da avaliação transcende a mera questão fiscalizadora ou controladora, abrangendo uma reflexão sobre a prática e o que deve ser feito com todos os envolvidos no processo. A avaliação de impacto de projetos como o Educom.Saúde permite uma análise sistemática das mudanças sustentadas que determinadas intervenções acarretam na vida das pessoas.

O desenvolvimento de indicadores é um dos instrumentos fundamentais para a construção do processo de avaliação. Podemos classificar as ferramentas de gestão social existentes de acordo com suas funções, como orientar, certificar, relatar e avaliar a atuação social. O conceito de avaliação apresenta significativa multiplicidade de abordagens, apresentando diversas perspectivas. De acordo com Marino (1998), a avaliação de projetos pode ser conceituada como um processo sistemático de delineamento, obtenção e fornecimento de informações úteis ao julgamento de alternativas de decisão sobre determinado objeto.

Assim, pode-se entender que a aprendizagem só é possível de ser avaliada a partir de um processo de ação e reflexão contínuos. A reflexão ocupa um papel fundamental: o de provocar mudanças nas ações dos indivíduos e construir momentos reflexivos, que permitam aos indivíduos a análise da realidade e dos fatos, direcionando, com isso, suas ações, aprendizados e experiências.

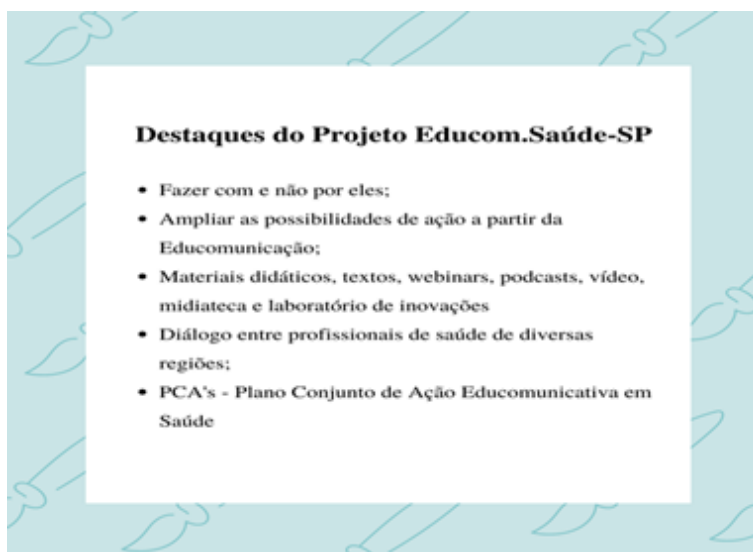
Em detrimento disso, o papel da avaliação transcende a mera questão fiscalizadora ou controladora, abrangendo uma intensa reflexão que deve ser feita com todos os envolvidos no processo, como o exercício feito neste projeto de pesquisa. Para Adulis (2002), a avaliação ainda é vista como uma atividade isolada, realizada geralmente ao término de um projeto. O desenvolvimento de indicadores é um dos instrumentos fundamentais para a construção do processo de avaliação. Os indicadores também podem ser entendidos como parâmetros qualitativos ou quantitativos, que servem para detalhar em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados. Os mesmos são sinalizadores, que tem como intenção expressar, demonstrar uma realidade específica de forma que seja possível observar e obter dados mais concretos para melhorar a avaliação e formação oferecida.

Definição dos indicadores avaliativos

O período da pandemia fez surgir a necessidade de uma adaptação do modo de ministrar atividades, realizar eventos, promover formações e aulas em todo o mundo. Todos tiveram que se adaptar ao formato emergencial de ensino remoto por meio de recursos tecnológicos (internet, plataformas digitais, recursos virtuais e outros canais de comunicação).

Em março de 2020, quando o mundo se viu em meio a uma questão sanitária sem precedentes e uma pandemia que atingiu a todos, impactou muito o trabalho dos profissionais da área da saúde. Partindo desse ponto e com as análises já propostas anteriormente, e com o auxílio dos relatos dos membros envolvidos diretamente no processo de formação dos cursistas do projeto Educom.Saúde-SP, tornou-se possível definir indicadores avaliativos para serem aplicados aos cursistas participantes. O Quadro 1, a seguir, apresenta os pontos destacados em entrevistas com tutores e coordenadores, juntamente com relatórios das avaliações aplicadas aos educandos envolvidos no projeto.

Figura 1: Pontos levantados nas entrevistas e formulários de avaliação



Fonte: Autoria da pesquisa

Após o levantamento dos aspectos formais de mudança e mobilização social percebidos e registrados em avaliações e citados em entrevistas com membros do Educom.Saúde-SP, uma estratégia de elaboração de rubrica e indicação de avaliadores foi elaborada neste trabalho. As rubricas são um conjunto de escalas utilizado para avaliar um desempenho complexo e fornecer informações ricas para melhorá-lo, com cada critério associado a uma escala entre elemento e componente. Com as escalas e diversas classificações conseguimos descrever e estimar níveis de desempenho esperados (Jonassen; Peck; Wilson, 1999).

Para a elaboração e construção dessa rubrica de avaliação e dos indicadores avaliativos, é preciso definir a importância do assunto da rubrica, os principais elementos dela a serem avaliados, as classificações e os significados de cada uma delas. Os indicadores avaliativos e a rubrica proposta para o projeto Educom.Saúde-SP foi construída e baseada na reflexão e análise conjunta dos materiais de pesquisa disponíveis e das informações obtidas em reuniões, entrevistas e acompanhamentos de trabalho.

Quadro 2: Proposta de indicadores avaliativos do projeto Educom.Saúde-SP

Indicador Avaliativo	Insatisfatório	Parcialmente satisfatório	Satisfatório
Uso de recursos audiovisuais e novas estratégias de comunicação	Não houve aumento do uso dos recursos visuais e mudanças na comunicação	Houve aumento relativo do uso de recursos visuais e ferramentas de comunicação	Houve mudança na comunicação e produção de recursos audiovisuais pelos profissionais da saúde
Proximidade com a comunidade	Não houve mudança na relação com a comunidade	Houve mudança no relacionamento com a comunidade e aumento relativo da proximidade com a comunidade	Houve proximidade com a comunidade e maior comunicação entre agentes de saúde e população

Indicador Avaliativo	Insatisfatório	Parcialmente satisfatório	Satisfatório
Rede colaborativa	Não se estabeleceu uma rede colaborativa entre profissionais da saúde e comunidade	Se estabeleceu uma rede colaborativa entre profissionais da saúde e comunidade, mas não houve transformação ou mudança de atitude da população	Foi estabelecida uma rede colaborativa entre profissionais da saúde e comunidade com mudanças de atitude e transformação social com população coparticipante
Estrutura dos PCA's	Plano de Ação entregue não apresentou estrutura fundamentada e com previsão de ações efetivas	Plano de Ação entregue apresentou estrutura pouco fundamentada e superficialidade de ações efetivas	Plano de Ação entregue foi consistente e fundamentado com ações efetivas planejadas
Expansão da comunicação com os habitantes da área atendida	A comunicação entre agente de saúde e comunidade não apresentou melhora	A comunicação entre agente de saúde e comunidade não apresentou melhora significativa	A comunicação entre agente de saúde e comunidade apresentou melhora e maior troca de informações

Fonte: Autoria da pesquisa

Com a construção da rubrica avaliativa, dos indicadores presentes nela e os relatos coletados pela pesquisa, há a possibilidade de se relacionar e abordar uma das áreas de intervenção da educomunicação: a educação para a comunicação (Viana, 2017). Desde o início do projeto, elementos sobre a cultura midiática dos participantes e conteúdos iniciais sobre comunicação estavam presentes na atuação dos educadores, e de acordo com o plano de trabalho do projeto. Apesar das dificuldades encontradas nos contextos vividos, sempre ocorreu algum tipo de produção e diálogo entre os participantes, além da elaboração dos projetos práticos para cada realidade vivida pelo profissional, individualmente ou em grupo.

Considerações finais

A partir das premissas da educomunicação, sua relação como tecnologia de mobilização social e a formação oferecida pelo projeto Educom.Saúde-SP analisada nesta pesquisa de iniciação científica, foi possível apontar mudanças trazidas com a apresentação e incorporação das técnicas e estratégias educacionais no trabalho dos profissionais da saúde com a população no combate às arboviroses.

Com a pandemia de Covid-19 e as determinações de isolamento social, o projeto passou por modificações, como a adoção da formação em modalidade remota e a produção de conteúdos voltados especificamente para o uso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nesse contexto. Além disso, os encontros presenciais mensais também foram interrompidos.

Com o trabalho de assessoria e a atuação dos tutores com a elaboração de estratégias para mediação e contato virtuais, a formação foi continuada e a conclusão do processo de aprendizagem seguiu, durante o percurso formativo. A partir da reflexão sobre os materiais disponibilizados, a participação em reuniões virtuais com a coordenação e especialistas, entrevistas com membros da equipe e coleta de dados, foram elaborados indicadores avaliativos, voltados para a análise e apontamentos de resultados insuficientes, suficientes e expressivos, ademais possíveis modificações a serem feitas para melhorias do projeto.

Entre os pontos encontrados com as análises propostas, foi a criação de ecossistemas comunicativos, a criação de processos abertos e participativos, a gestão democrática dos processos de comunicação entre profissionais da saúde e comunidade, o protagonismo conjunto de ambos, a educação para a comunicação como parte essencial da leitura crítica da mídia e do que é veiculado sobre a área da saúde nos meios de comunicação e o envolvimento da população como sujeitos ativos em projetos de saúde pública e de prevenção às doenças.

A partir da pesquisa, foram identificadas novas perspectivas e estratégias trazidas pela educomunicação, como a importância da escuta ativa, a relevância da formação de uma rede colaborativa, o envolvimento dos habitantes das comunidades como sujeitos ativos em projetos de saúde pública e como participantes indispensáveis nos processos de mobilização dos grupos locais em favor das causas da saúde.

Com isso, através das reflexões propostas, entende-se que o universo da educomunicação, como tecnologia de mobilização social na promoção de políticas públicas, perpassa o processo educativo e comunicativo de aprendizado sobre a mídia e de leitura do mundo, a partir da promoção de um olhar crítico, um ambiente de mediação e troca equiparada entre os indivíduos, com o intuito de produzir conhecimento, gerar independência, autonomia, responsabilidade e, até mesmo, respeito e igualdade nas relações sociais.

Referências

- ADULIS, Dalberto. Como planejar a avaliação de um projeto social. **Apoio à gestão**. Rio de Janeiro, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989. (p. 9-14).
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- JONASSEN, David H.; PECK, Kyle L.; WILSON, Brent G. Learning with Technology: a constructivist perspective. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999.
- MARINO, E. Manual de Avaliação de Projetos Sociais. São Paulo: IAS – Pedagogia Social, 1a edição, 1998.
- SARTORI, Ademilde Silveira. **Ecossistema educacional**: comunicação e aprendizagem em rede. Revista Linhas. Florianópolis, v.22, n.48, p.62-79, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19624>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- SOARES, Ismar Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; FERREIRA, Irma T. R. Neves. **Educomunicação nas políticas públicas de saúde no estado de São Paulo**: Projeto Educom.Saúde-SP* em tempos de COVID-19. BEPA - BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO PAULISTA (ONLINE), 2021;18 (208): 22-31.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, n. 19, p. 12-24, 2000.

VIANA, Claudemir Edson; NEVES, Irma. Qual educomunicação nas políticas públicas de saúde?. **Educomunicação em tempos de pandemia: práticas e desafios**, p. 123, 2021.

VIANA, Claudemir Edson. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação revisitadas por meio de suas práxis. In. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para diálogo intercultural**. Revista Comunicação e Educação, ABPEDUCOM, 2017, p. 925-943.

VOZES SINTÉTICAS: EXPLORANDO OS AVATARES DA IA NA COMUNICAÇÃO

SYNTHETIC VOICES: EXPLORING AI AVATARS IN COMMUNICATION

CELESTINO JOANGUETE¹

RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa sobre o fenômeno das vozes sintéticas, desenvolvidas pela Inteligência Artificial (IA), e explora como essas vozes estão transformando diversos setores da comunicação, desde assistentes virtuais e redes sociais até educação, marketing, documentários e publicidade. O estudo reflete sobre os avanços que aproximam as vozes sintéticas cada vez mais da fala humana, proporcionando interações mais naturais e personalizadas. No entanto, a ascensão dessas tecnologias suscita questões sobre autenticidade e o potencial impacto na substituição de vozes humanas em determinadas profissões. Este estudo visa analisar como as vozes sintéticas influenciam a percepção humana e identificar os desafios e oportunidades associados ao seu uso em diversos contextos, inclusive da educação. Para operacionalizar a pesquisa, foi adotado um modelo metodológico fundamentado na análise qualitativa e de conteúdo das ferramentas de IA e os seus avatares voltados para o campo da comunicação. Assim, o objetivo é fornecer uma compreensão abrangente das dinâmicas na interação entre humanos e vozes sintéticas, contribuindo para o desenvolvimento de diretrizes éticas e práticas recomendadas para a implementação dessa tecnologia. Ficou evidente no estudo que as vozes sintéticas da IA estão se aproximando cada vez mais da naturalidade da fala humana. Essa aproximação não só melhora a funcionalidade de diversas aplicações tecnológicas, como também levanta questões do potencial impacto na substituição de vozes humanas em diferentes campos profissionais.

Palavras-chave: Vozes sintéticas; Inteligência Artificial; Avatares; Vozes

Evolução das vozes sintéticas

A evolução das interfaces de comunicação e da IA alcançou um marco impressionante ao aprender a imitar a linguagem humana com uma fidelidade surpreendente, sinalizando que o futuro da IA está agora ao nosso alcance. Nos últimos anos, a IA tem revolucionado a síntese de voz, desenvolvendo vozes artificiais que se aproximam cada vez mais da naturalidade humana. Essas vozes são criadas por sistemas avançados de aprendizado de máquina, nos quais algoritmos processam grandes volumes de dados de áudio para aprender e reproduzir com precisão os padrões da fala humana.

A tecnologia de Text-To-Speech, TTS, tem sido fundamental nesse avanço, transformando texto escrito em discurso audível por meio de regras linguísticas e modelos de síntese de voz. Além disso, a síntese de voz baseada em deep learning² utiliza redes neurais treinadas com

1 Docente e pesquisador na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, com dedicação à pesquisa nas áreas de Mídias Digitais e Inteligência Artificial aplicada à comunicação. Possui Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho, Portugal, e Pós-Doutorado em Ciências de Educação Ambiental, Peru. Também é pós-graduado em Inteligência Artificial e Machine Learning pela UNOPAR, Brasil, e em Jornalismo Político pela Universidade do Porto, além de ser especializado em Mídias Digitais pela Universidade de Ohio, EUA.

2 *Deep learning* é um subcampo do aprendizado de máquina que utiliza redes neurais artificiais com múltiplas camadas para processar grandes volumes de dados e aprender padrões complexos.

extensos conjuntos de dados de áudio, permitindo capturar nuances como entonação, ritmo e emoção na produção de fala sintética.

A solução TTS da *ReadSpeaker*³ demonstra de forma clara e precisa como o avanço da IA está sendo estrategicamente direcionados para melhorar tanto a estética quanto a funcionalidade dos produtos e serviços digitais. Ao agregar um elemento humano às vozes sintéticas, essa inovação tecnológica não apenas promove, mas efetivamente realiza um significativo avanço qualitativo na maneira como interagimos e nos relacionamos com as interfaces digitais.

A evolução das vozes sintéticas é um testemunho do progresso notável da tecnologia ao longo das últimas décadas. De acordo com Story (2019), as tentativas iniciais de criar vozes artificiais remontam ao século XVIII, com dispositivos mecânicos como o “Euphonia” de Joseph Faber, que tentou replicar a fala humana usando um sistema complexo de alavancas e tubos. No entanto, foi apenas com o advento da computação moderna, no século XX, que os avanços significativos começaram a ser feitos.

Nos anos 1950 e 1960, os primeiros esforços computacionais para síntese de voz foram realizados. Um dos marcos mais notáveis dessa era foi o “Vocoder”, uma tecnologia inicialmente desenvolvida para fins militares durante a Segunda Guerra Mundial, que mais tarde foi adaptada para experimentos de síntese de voz. Em 1961, o Laboratório Bell desenvolveu o “IBM Shoebox”, um dos primeiros sistemas de reconhecimento de fala, que podia reconhecer 16 palavras faladas (Bell Labs, 1961).

Durante os anos 1970 e 1980, o foco da pesquisa mudou para o desenvolvimento de sistemas de síntese baseados em regras, que utilizavam um conjunto predefinido de regras linguísticas e fonéticas para gerar fala artificial. O sistema DECTalk, lançado na década de 1980, tornou-se um dos sintetizadores de voz mais conhecidos dessa época, usado por indivíduos como Stephen Hawking (Dennis Klatt, 1980s).

Nos anos 1990, a síntese de voz baseada em concatenação tornou-se popular. Essa técnica envolve a colagem de pequenos fragmentos de fala humana gravada para formar palavras e frases. Esta abordagem proporcionou uma qualidade de som mais natural em comparação com os métodos baseados em regras.

Dito isto, sumariamente assume-se que as tecnologias de síntese de voz evoluíram significativamente ao longo do tempo, passando por várias gerações, cada uma com suas próprias características e avanços. A primeira geração foi dominada pela síntese baseada em regras, seguida pela síntese por concatenação, que trouxe maior naturalidade. A terceira geração, com síntese por parametrização, melhorou a expressividade emocional. A chegada das redes neurais na quarta geração permitiu uma reprodução ainda mais fiel da fala humana, culminando na atual geração de síntese de voz baseada em IA generativa, capaz de personalização avançada e interações naturais em tempo real.

3 *ReadSpeaker* é uma tecnologia de conversão de texto em fala (text-to-speech) que permite a leitura automática de conteúdo digital em voz alta, facilitando o acesso à informação para diferentes públicos, como pessoas com deficiência visual ou dificuldades de leitura.

Aplicações das vozes sintéticas

As vozes sintéticas geradas pela Inteligência Artificial (IA) têm encontrado aplicações variadas e inovadoras em diferentes setores, transformando a forma como interagimos com a tecnologia e consumimos informação. No entendimento de Klatt (1987) e Orynbay *et al.* (1987), as tecnologias de IA têm permitido que essas vozes se tornem mais naturais e capazes de entender contextos complexos, melhorando significativamente a aceitação junto dos usuários.

No campo da dublagem, a interseção entre dubladores e IA desperta um interesse considerável. À medida que a IA continua a se aprimorar, surgem questionamentos profundos sobre o futuro das profissões tradicionais, como a dublagem. (Johnson, 2023). Desconstruindo a afirmação de Johnson, a integração da IA na dublagem redefine não apenas os processos criativos, mas também levanta questões sobre autenticidade e inovação. Historicamente marcado pela habilidade humana de transmitir emoções e sutilezas através da voz, esse campo agora se encontra à beira de uma revolução. A integração da inteligência artificial na dublagem não apenas redefine os processos criativos, mas também levanta debates sobre autenticidade, empregabilidade e inovação.

Além disso, os avanços recentes na tecnologia de síntese de voz e no reconhecimento emocional têm impulsionado significativamente a integração da IA na dublagem. Sistemas baseados em Tecnologia de Processamento de Linguagem Natural (PLN) estão cada vez mais aptos a analisar textos e gerar falas naturais que reproduzem com precisão as inflexões e emoções humanas. Esses desenvolvimentos estão abrindo novas possibilidades para dublagens automatizadas em jogos, filmes e séries, onde a consistência vocal e a expressão emocional desempenham papéis cruciais.

Os assistentes virtuais e chatbots representam uma das aplicações mais visíveis dessas vozes. Desde a introdução da Siri da Apple em 2011, assistentes como Amazon Alexa, Google Assistant e Microsoft Cortana utilizam vozes sintéticas para interagir de forma natural e eficiente com os usuários (Klatt, 1987; Orynbay *et al.*, 1987; Wang *et al.*, 2022). Eles realizam desde tarefas triviais como responder perguntas e fornecer informações sobre o clima até controlar dispositivos domésticos inteligentes e gerenciar agendas pessoais. Paralelamente, os chatbots são amplamente adotados no atendimento ao cliente, oferecendo suporte e resolvendo questões básicas sem intervenção humana, o que reduz custos e aumenta a eficiência empresarial (Orynbay *et al.*, 1987; Wang *et al.*, 2022).

Outro campo da massificação das vozes sintéticas assumidas por avatares são redes sociais. Os influencers digitais têm explorado as vozes sintéticas de maneiras inovadoras. Personalidades virtuais como Lil Miquela e Shudu Gram⁴ utilizam essas tecnologias para se comunicar com seguidores, promovendo produtos e causas de forma personalizada e envolvente. Notas claramente nas redes sociais a incorporação de vozes sintéticas para melhorar a acessibilidade, incluindo funcionalidades como leitura de texto em voz alta para ajudar usuários com deficiências visuais a navegar mais facilmente (Klatt, 1987; Orynbay *et al.*, 1987; Wang *et al.*, 2022). Nestes casos, percebe-se que as redes sociais estão a expandir as possibilidades de interação e criando conteúdos mais dinâmicos e inclusivos.

4 Lil Miquela: How a virtual avatar became one of Time's 25 most influential people. Texto escrito por Thea Sokolowski e publicado na revista Outside Insight. Disponível em <https://outsideinsight.com/insights/lil-miquela-how-a-virtual-avatar-became-one-of-times-25-most-influential-people/.05/07/2024>

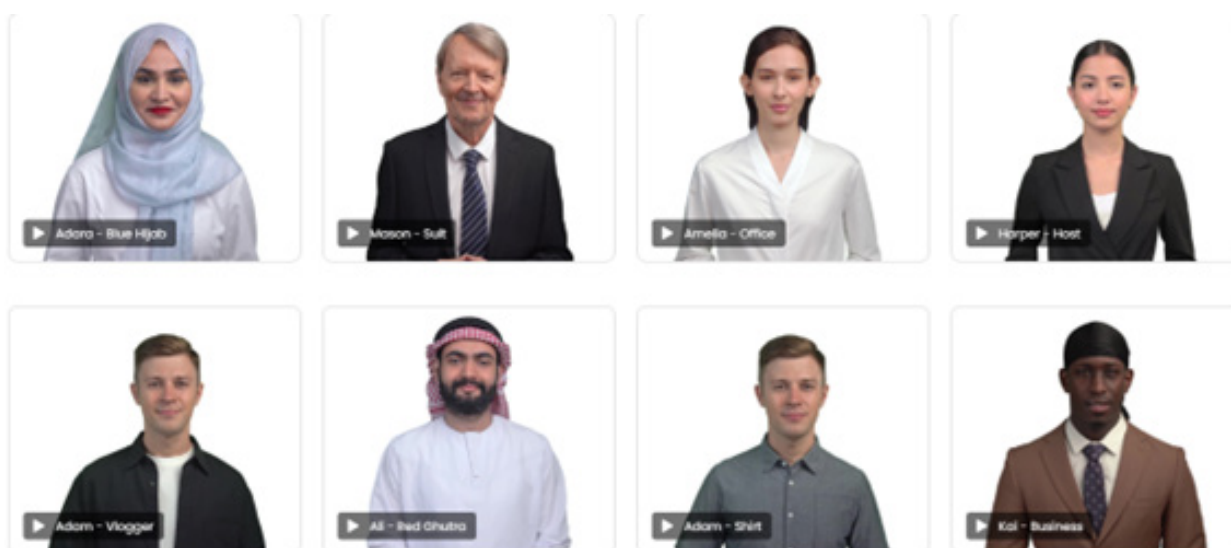
No campo da educação e treinamento, as vozes sintéticas estão a tornar o aprendizado mais acessível e adaptável. Em plataformas de *e-learning*, essas tecnologias narram lições, oferecem *feedback* e respondem perguntas dos alunos, sendo particularmente úteis em cursos *online* que dependem menos da interação humana direta (Klatt, 1987; Orynbay et al., 1987; Wang et al., 2022). A personalização é outra vantagem, permitindo ajustar a voz conforme estilos de ensino e necessidades individuais, inclusive em aplicativos de idiomas para prática de pronúncia correta.

Em marketing e publicidade, as vozes sintéticas estão redefinindo como as marcas se comunicam com os consumidores. Anúncios de áudio personalizados são criados com síntese de voz para alcançar diferentes públicos-alvo, aumentando a relevância e o impacto das campanhas publicitárias (Klatt, 1987; Orynbay et al., 1987; Wang et al., 2022). Chatbots de voz oferecem uma interação mais interativa, personalizada e memorável com os consumidores, enquanto as vozes sintéticas em chamadas automáticas direcionam campanhas de marketing direto de forma eficiente. A capacidade de criar vozes únicas também fortalece o branding das marcas, construindo conexões emocionais mais profundas com os consumidores.

Na produção de documentários e narrativas, a síntese de voz oferece uma maneira flexível e econômica de narrar histórias de alta qualidade. Com a capacidade de ajustar entonação, emoção e estilo, criadores de conteúdo podem criar narrativas envolventes e multilíngues, aumentando a acessibilidade global (Klatt, 1987; Orynbay et al., 1987; Brown, 2020). Essas tecnologias também são usadas em audiolivros, oferecendo uma alternativa de leitura que pode ser apreciada em qualquer lugar, com opções de personalização para melhorar a experiência auditiva.

Os avatares, imagens únicas e antropomórficas geradas pela IA, juntamente com suas vozes e perfis personalizáveis, proporcionam uma narrativa mais adaptada, abrangendo conteúdos, idiomas e culturas variadas. Isso é exemplificado pela figura da IA da VINOD, que demonstra como a IA pode ser utilizada para criar experiências de usuário mais diversificadas e inclusivas. Esses avatares não apenas enriquecem a interação digital, mas também ampliam as possibilidades de personalização, permitindo que os usuários se conectem de maneira mais profunda e significativa com os conteúdos e contextos variados que encontram.

Figura 1: Imagens de Avatares da VINOD AI



Fonte: VINOD IA, 2024

No entanto, a aceitação pública das vozes sintéticas é um fenômeno complexo influenciado por diversos fatores. Segundo Klatt (1987), Orynbay *et al.* (1987) e Wang *et al.* (2022), estudos de caso e pesquisas de opinião revelam que a aceitação depende da naturalidade da voz, a clareza, entonação e a capacidade de expressar emoções. A adaptação ao contexto de uso, a confiança percebida na tecnologia e a personalização da interação também desempenham papéis fundamentais.

Aspectos culturais e demográficos, além da capacidade de interagir de forma empática, são igualmente importantes para determinar como as vozes sintéticas são recebidas e utilizadas pelos usuários em diferentes partes do mundo e em diferentes contextos de aplicação. No entanto, apesar da personalização e da aproximação aos seres humanos, há o risco de exclusão pela IA de vozes e idiomas de comunidades minoritárias ou idiomas não reconhecidos oficialmente pelos organismos internacionais. Essa questão levanta desafios significativos em termos de inclusão e representação, exigindo uma abordagem cuidadosa e sensível no desenvolvimento e na implementação de tecnologias de síntese de voz.

Implicações éticas

A substituição de vozes humanas por vozes sintéticas geradas por Inteligência Artificial (IA) levanta uma série de implicações éticas que precisam ser analisadas com profundidade. Acima de tudo, questões como autenticidade, o impacto nas profissões relacionadas à comunicação e o controle sobre o uso dessas vozes exigem uma abordagem cuidadosa.

Em primeiro lugar, uma das principais preocupações éticas é a questão da autenticidade. Embora as vozes sintéticas, por mais avançadas que sejam em termos de aproximação da fala humana, ainda careçam de uma dimensão essencial: a experiência subjetiva do falante. As vozes humanas carregam consigo uma série de elementos que vão além da simples pronúncia das palavras. Elas transmitem emoção, história, cultura e identidade pessoal. Assim, quando uma voz sintética substitui a de um ser humano em uma função específica, como na narração de um documentário ou em uma publicidade, há o risco de que se perca a autenticidade e o valor emocional que a voz humana transmite.

De acordo com Valenzuela, *et al.* (2024), as tecnologias de IA não conseguem replicar a profundidade da experiência humana que se reflete na fala e no contexto cultural. Desse modo, por mais que as vozes sintéticas possam ser eficientes em termos de clareza e precisão, elas não conseguem atingir a profundidade emocional e cultural que é uma característica inerente da comunicação humana. O uso generalizado de vozes sintéticas pode, portanto, desumanizar certos aspectos da comunicação, criando uma distância emocional entre os interlocutores.

Outra preocupação ética significativa refere-se ao impacto nas profissões relacionadas à voz, como locutores, dubladores, narradores e até mesmo professores e palestrantes. À medida que a IA avança na criação de vozes sintéticas que soam quase indistinguíveis da fala humana, não se pode ignorar que existe um risco real de que essas tecnologias substituam profissionais que dependem da voz para seu sustento. Por conseguinte, em setores como a publicidade e o entretenimento, já há casos de vozes sintéticas sendo utilizadas em lugar de locutores tradicionais, o que gera preocupação entre os profissionais do ramo sobre o futuro de suas carreiras. Um estudo

realizado por He *et al.* (2022) aponta que “a crescente adoção de vozes sintéticas em narrativas audiovisuais pode reduzir significativamente a demanda por locutores e dubladores humanos, sobretudo em setores que priorizam a automação e a redução de custos” (HE et al., 2022).

Além disso, essa transição para o uso de vozes sintéticas pode resultar em uma padronização e homogeneização das expressões vocais. Se, por um lado, a diversidade de sotaques, tons e timbres em vozes humanas reflete a riqueza cultural e social, por outro lado, as vozes sintéticas tendem a ser uniformizadas, eliminando particularidades regionais e individuais. Esse fenômeno pode não só empobrecer a comunicação, como também excluir grupos cujas vozes tradicionais não são representadas adequadamente por essas tecnologias.

No âmbito legal e regulatório, outra implicação ética envolve a questão do consentimento e da propriedade. Quando uma voz sintética é criada com base em gravações de uma voz humana, surgem dúvidas sobre quem detém os direitos de uso dessa voz. Por exemplo, o caso da cantora Elis Regina, que teve sua voz replicada em um anúncio publicitário da empresa Volkswagen no início de julho, em comemoração ao aniversário de 70 anos da empresa. Na campanha, foi utilizada a IA para recriar a imagem da cantora, falecida em 1982, que gerou grande polêmica e levantou a necessidade de regulamentações que protejam a propriedade vocal dos indivíduos.

Com efeito, no campo da IA, “a utilização de amostras vocais humanas para a criação de vozes sintéticas sem o devido consentimento constitui uma violação ética e legal dos direitos de personalidade” (Ouchchy; Coin e Dubljevi, 2020). Essa questão se torna ainda mais complexa em situações onde as vozes sintéticas são utilizadas após a morte de um indivíduo, como o caso da cantora Elis Regina, cuja voz foi recriada postumamente para novos projetos, sem que sua família estivesse ciente ou concordasse com o uso.

Esse exemplo indica a necessidade urgente de uma regulamentação específica para o uso de vozes sintéticas, de tal forma que garanta o respeito pelos direitos dos indivíduos cujas vozes são replicadas, bem como proteja os profissionais de setores impactados pela automação. Assim, é necessário que as empresas e desenvolvedores dessas tecnologias considerem diretrizes éticas que promovam o uso responsável e transparente dessas vozes, assegurando que o público seja sempre informado quando uma voz sintética estiver sendo utilizada em vez de uma voz humana.

Outro aspecto é o impacto psicológico e social no consumidor. Quando os consumidores interagem com vozes sintéticas, especialmente em plataformas de atendimento ao cliente ou assistentes virtuais, podem desenvolver relações mais distantes e impessoais com as marcas e empresas. A confiança e o engajamento, muitas vezes baseados na interação humana, podem ser prejudicados quando essas vozes automatizadas são introduzidas de maneira inadequada. O relatório de Wang *et al.* (2022) sobre o impacto dos assistentes de voz revela que “a falta de interação emocional genuína com vozes sintéticas pode gerar frustração e alienação nos usuários, especialmente quando a tecnologia é incapaz de responder adequadamente a nuances emocionais ou situações complexas” (Wang *et al.*, 2022). Portanto, é fundamental que, além da eficiência técnica, o uso de vozes sintéticas leve em conta a dimensão afetiva e relacional da comunicação.

Por fim, há uma questão mais ampla de justiça social. Em um mundo cada vez mais automatizado, onde a IA ocupa funções que anteriormente eram desempenhadas por humanos, é necessário refletir sobre quem se beneficia dessas inovações. Se a substituição de vozes humanas por vozes sintéticas continuar em ascensão, há um risco de aumento da desigualdade, à medida

que certas profissões e grupos sociais podem ser abandonados. Assim sendo, o avanço das vozes sintéticas deve ser acompanhado por políticas públicas que garantam a proteção do trabalho humano e promovam a inclusão digital e tecnológica de todos os segmentos da sociedade.

Em síntese, as implicações éticas da substituição de vozes humanas por vozes sintéticas são amplas e complexas, abrangendo questões de autenticidade, impacto nas profissões relacionadas, consentimento, regulamentação, e efeitos psicológicos e sociais. Embora a tecnologia ofereça inovações valiosas, é crucial que seu desenvolvimento seja orientado por princípios éticos sólidos, visando proteger tanto os direitos dos indivíduos quanto o bem-estar coletivo. Como argumenta Suchman (2019), “a verdadeira inovação tecnológica só será alcançada quando a ética e a justiça social estiverem no centro de suas práticas” (Suchman, 2019).

Conclusões

As vozes sintéticas, impulsionadas pela IA, têm experimentado um avanço notável nas últimas décadas, aproximando-se cada vez mais da naturalidade humana. Este progresso é evidenciado pela transição das primeiras tentativas mecânicas no século XVIII para os sistemas modernos baseados em redes neurais, capazes de capturar nuances como entonação e emoção.

Johnson (2023), quanto ao avanço das vozes sintéticas representa não apenas um desenvolvimento tecnológico, mas também um ponto de reflexão, onde a distinção entre voz humana e artificial se torna cada vez mais tênue. Embora as aplicações em dublagem e assistentes virtuais sejam promissoras, há um desafio contínuo em garantir que essas vozes não apenas imitem, mas também compreendam a complexidade das interações humanas

No campo das aplicações, as vozes sintéticas estão amplamente integradas em diversas indústrias. Na dublagem, por exemplo, a IA está redefinindo processos criativos e levantando questões sobre autenticidade e inovação. Em assistentes virtuais e chatbots, essas vozes facilitam interações naturais e eficientes com os usuários, enquanto em redes sociais e marketing, elas melhoram a acessibilidade e o engajamento. Além disso, na educação e treinamento, as vozes sintéticas personalizáveis estão transformando o aprendizado online, oferecendo feedback e suporte adaptados às necessidades individuais dos alunos.

Story (2019) explica que a integração de vozes sintéticas em redes sociais e marketing não se limita apenas à eficiência e ao engajamento, mas também levanta questões sobre a autenticidade da comunicação digital. Ele sugere que o próximo passo na pesquisa seja explorar como essas vozes podem ser adaptadas cultural e emocionalmente para diferentes audiências globais, mantendo um equilíbrio entre personalização e aceitação pública.

Perspectivas futuras de estudo podem explorar ainda mais a evolução das vozes sintéticas, focando em avanços contínuos em tecnologias de IA para melhorar a naturalidade e a adaptabilidade dessas vozes em diferentes contextos linguísticos e culturais. Além disso, investigações sobre como a síntese de voz pode ser integrada de forma mais eficaz em áreas emergentes, como saúde, assistência social e interação humano-robô, são cruciais.

Wang *et al.* (2022), o futuro das vozes sintéticas reside na capacidade de oferecer não apenas uma replicação precisa da fala humana, mas também uma adaptação dinâmica às mudanças nos padrões linguísticos e culturais. Eles propõem que estudos futuros investiguem métodos avançados de aprendizado de máquina para melhorar a interpretação contextual e a expressão emocional das vozes sintéticas, ampliando suas aplicações em áreas como educação e assistência digital personalizada

Estudos futuros também podem abordar questões éticas relacionadas ao uso de vozes sintéticas, incluindo a privacidade, a manipulação de informações e o impacto psicológico e emocional dos usuários. Essas perspectivas ajudarão a orientar o desenvolvimento ético e sustentável das tecnologias de síntese de voz, promovendo benefícios sociais e culturais enquanto mitigam potenciais desafios e preocupações.

Referências

- BELL LABS. IBM Shoebox. 1961. Disponível em: <https://www.bell-labs.com/>. Acesso em: 10 set. 2024.
- HE, Xiwei; LIU, Yutong; WUJI, Siguleng; LUO, Ran. **The Impact of Artificial Intelligence Voice Assistants on Consumer Experience Based on the Cognitive-Affective-Conative Model**. 2022. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4017405>. Acesso em: 10 set. 2024.
- KLATT, D. H. **Review of text-to-speech conversion for English**. The Journal of the Acoustical Society of America, v. 82, n. 3, p. 737-793, 1987.
- LECUN, Y.; BENGIO, Y.; HINTON, G. **Deep learning**. Nature, v. 521, p. 436-444, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nature14539>. Acesso em: 10 set. 2024.
- ORYNBAY, L.; RAZAKHOVA, B.; PEER, P.; MEDEN, B.; EMERŠI, Ž. **Recent Advances in Synthesis and Interaction of Speech, Text, and Vision**. Electronics, v. 13, p. 1726, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/electronics13091726>. Acesso em: 10 set. 2024.
- OUCHCHY, L.; COIN, A.; DUBLJEVI, V. **AI in the headlines: the portrayal of the ethical issues of artificial intelligence in the media**. AI & Society, v. 35, p. 927-936, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00146-020-00965-5>. Acesso em: 10 set. 2024.
- SOKOLOWSKI, Thea. Lil Miquela: **How a virtual avatar became one of Time's 25 most influential people**. In: ***Outside Insight**. Disponível em: <https://outsideinsight.com/insights/lil-miquela-how-a-virtual-avatar-became-one-of-times-25-most-influential-people/>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- STORY, B. H. **History of speech synthesis**. In: The Routledge Handbook of Phonetics*. Taylor and Francis, 2019. p. 9-33. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780429056253-2>. Acesso em: 10 set. 2024.
- VALENZUELA, A.; PUNTONI, S.; HOFFMAN, D.; CASTELO, N.; DE FREITAS, J.; DIETVORST, B.; HILDEBRAND, C.; HUH, E.; MEYER, R.; SWEENEY, M. E.; TALAI FAR, S.; TOMAINO, G.; WERTENBROCH, K. **How Artificial Intelligence Constrains the Human Experience**. Journal of the Association for Consumer Research, v. 9, n. 3, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/730709>. Acesso em: 11 set. 2024.
- WANG, X.; LIU, Y.; HE, W.; WUJI, S.; LUO, R. **The Impact of Artificial Intelligence Voice Assistants on Consumer Experience Based on the Cognitive-Affective-Conative Model**. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4017405> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4017405>. Acesso em: 11 set. 2024. Acesso em: 10 set. 2024.

COMPETÊNCIAS MUDIÁTICAS E MPOX: CONSIDERAÇÕES PARA UM CONTEXTO DE (DES)INFORMAÇÃO¹

MEDIA COMPETENCES AND MPOX: CONSIDERATIONS FOR A CONTEXT OF (DIS)INFORMATION

MAURÍCIO JOÃO VIEIRA FILHO²

ADRIANA HELENA DE ALMEIDA FREITAS³

RESUMO

Doenças como a Covid-19 evidenciaram a severidade das desinformações e da disseminação de informações imprecisas nas mídias e plataformas digitais. Em 2022, a mpox ganha destaque no cenário mundial, embora esteja envolta por estigmatizações e patologizações de pessoas homossexuais. Nesse sentido, questiona-se: como o olhar crítico da literacia midiática pode apontar para competências necessárias de serem evidenciadas num cenário de desinformação e estigma, principalmente quando percebemos essas ações sendo propagadas por órgãos oficiais? Objetiva-se, assim, discutir como a literacia midiática pode potencializar a apreensão crítica sobre as informações e desinformações sobre o mpox. Por meio da perspectiva indiciária (Braga, 2008), avança-se teoria e metodologicamente com as cinco competências midiáticas propostas por Paul Mihailidis (2014) — acesso, compreensão, avaliação, apreciação e ação — como um constructo norteador para entendimento de contextos de doenças, direcionando, fundamentalmente, aos discursos da Organização Mundial da Saúde (OMS). Conclui-se que a literacia midiática se torna aliada para evitar que perigos, como notados nas falas oficiais da OMS, sejam apenas reproduzidos como preconceções, e não questionados pela população, de forma ponderada, assim como na reivindicação de políticas públicas de atenção para pessoas em condições potenciais de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Literacia Midiática; mpox; (Des)Informação; Discursos; Sexualidade

Introdução⁴

A pandemia de Covid-19 escancarou graves problemas de disseminação de dados, notícias e mensagens incorretas, manipuladas, sem checagem ou apuração precisa, que circularam e tomaram rumos inesperados na sociedade. Desde medicamentos sem comprovação científica

- 1 Este artigo foi apresentado no IV Encontro Nacional sobre Discurso, Identidade e Subjetividade (ENDIS) e publicado nos anais do evento. Para este dossiê, revisamos o material e aprofundamos as discussões apresentadas.
- 2 Professor substituto na Faculdade de Comunicação (Facom) e doutorando em Comunicação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e jornalista graduado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Desde 2019, é integrante do grupo de pesquisa DIZ: Discursos e Estéticas da Diferença.
- 3 Doutoranda em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É integrante dos grupos de pesquisa DIZ - Discursos e Estéticas da Diferença e Pólen - Laboratório de Experimentação em Comunicação e Organizações. Se dedica a investigar temas que tangenciam a comunicação em interface com a educação e saúde.
- 4 Durante o desenvolvimento desta investigação, a nomeação da doença passou por mudanças e foi estabelecida, pela OMS, mpox. Outras identificações, como monkeypox, são consideradas estigmatizantes e preconceituosas. Contudo, optamos por mantê-las para preservar os originais e o modo como foram enunciados naquele contexto.

para o controle da doença até mentiras sobre a evolução do quadro da Covid-19, o problema se tonificou de tal forma que coloca em risco a vida das pessoas. Com o compartilhamento instantâneo em plataformas digitais, o alastramento da desinformação se espalhou como um rastilho de pólvora pela sociedade, gerando consequências diretas para todas as pessoas.

Apesar de ser um fenômeno antigo, os riscos que esse cenário potencializou pelo elevado número de conteúdos e discursos nos apontam para uma *epidemia de (des)informações*. Reconhecida recentemente como uma nova palavra da língua portuguesa, a *infodemia* adquire significado mais preciso com a emergência da Covid-19 e aponta para os desafios que nos demandam social e politicamente para uma educação midiática. O conceito de infodemia foi estabelecido no surto da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) em 2003. Hoje, define-se como o excessivo conjunto de informações, sendo que muitas delas são mentiras, equívocos ou apontam para a ausência de rigor sobre um assunto. Uma de suas principais características é o rápido compartilhamento e a dificuldade para controlar seu alcance, trazendo desorientação, falta de acesso a fontes confiáveis e checáveis e danos às pessoas como consequências diretas desse fenômeno.

Segundo Nascimento *et al.* (2022), as infodemias em tempos de crises sanitárias provocam consequências de distintas ordens e, para lidar com elas, é fundamental um conjunto de práticas como a constituição de políticas públicas no âmbito jurídico, o desenvolvimento de campanhas conscientizadoras, um cuidado maior dos meios de comunicação, assim como a preocupação com a literacia midiática e digital para os indivíduos. Como destaca Duque (2021), iniciativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), como a *Information Network for Epidemics*, foram criadas com a finalidade de levar informações corretas de fontes oficiais das áreas da saúde em meio ao cenário caótico de mensagens sobre o coronavírus.

Esse contexto de excesso informativo também está correlacionado com os avanços das desinformações. Para Derakhshan e Wardle (2017), trata-se de um fenômeno de desordem informacional considerado mais amplo por envolver desinformação — conteúdos audioverbovisuais projetados com a intenção de distorcer, difamar ou mentir —, informações incorretas — mensagens que estão erradas, mas não foram desenvolvidas com essa intenção — e informação maliciosa — conteúdos que não se adequam ao contexto no qual foram projetados e acabam por tumultuar e desviar o foco. Ao nos atingir por todos os lados, a exorbitância de (des)informações expõe a necessidade do desenvolvimento de habilidades da competência midiática para as pessoas. Não só porque é fundamental saber lidar com esses conteúdos e apreendê-los criticamente, ponderando a qualidade do que se consome, a validade do que está sendo posto e os interesses por trás das mensagens, mas também pelo fato de que vidas estão em jogo pelas disputas narrativas travadas na conjuntura pandêmica e política.

Em 2022, a propagação do vírus mpox mostrou o limiar entre informar, desinformar e estigmatizar. Um vírus, cujos conhecimentos científicos relativos às suas características deixa dúvidas sobre o que pode ser esperado sobre a circulação e a transmissão, evidencia o desejo de autoridades de saúde ganharem repercussão com o objetivo de alertar a população e evitar que tenha efeitos nefastos como é o coronavírus. No entanto, os alertas oficiais da OMS estavam caminhando na direção da estigmatização de homens gays, bissexuais e que se relacionam sexualmente com outros homens (HSH), com delimitações da doença para determinados grupos sociais.

A partir de observações iniciais sobre a concentração de transmissão entre essa população, Tedros Adhanom, diretor-geral da organização, discursou, em conferência para a imprensa no dia 27 de julho de 2022, que HSH precisavam se prevenir para evitar o aumento da doença. Ao restringir os casos a um grupo específico, a fala oficial, tida como legítima pelo estatuto ocupado, afeta direta e simbolicamente pessoas que já sofrem com estigmas e violências advindas das normatividades e do passado da epidemia de HIV/aids, a qual emergiu discursivamente como um “câncer gay” ou “castigo pelo desvio” e amplamente divulgada midiaticamente pela imprensa desde os anos 1980.

Figura 1 – Vídeo Monkeypox outbreak, postado em 29 de julho de 2022



Fonte: World Health Organization (WHO) — YouTube (Monkeypox..., 2022)

No comunicado, Tedros Adhanom falou: “para homens que fazem sexo com homens, isso inclui, no momento, reduzir o número de parceiros sexuais, reconsiderar o sexo com novos parceiros e trocar detalhes de contato com novos parceiros para permitir o acompanhamento, se necessário” (Monkeypox..., 2022, 1min02s-1min19s, tradução nossa). Por ser uma doença viral cuja contaminação entre indivíduos se dá, sobretudo, pelo contato de pele com pele, ou seja, por meio do contato físico direto com as lesões no corpo, qualquer pessoa está sujeita ao contágio. Logo, como sabemos que marcadores sociais da diferença são demarcações construídas dentro da cultura, não há ligação possível que estreite uma doença viral a uma sexualidade. Como gesto para amenizar o perigo discursivo evidente na fala, Tedros completa, em seguida, com a contradição:

Embora 98% dos casos até agora estejam entre homens que fazem sexo com homens, qualquer pessoa exposta pode pegar monkeypox [mpox], razão pela qual a OMS recomenda que os países tomem medidas para reduzir o risco de transmissão a outros grupos vulneráveis, incluindo crianças, mulheres grávidas e aqueles que são imunossuprimidos (Monkeypox..., 2022, 1min20s-1min45s, tradução nossa).

Na mesma linha homofóbica, um boletim divulgado pela OMS direcionado ao mesmo público trouxe orientações e respostas para questões gerais sobre o estágio da doença no mundo naquele momento. Embora seja um documento com informações para todas as pessoas, independentemente de orientação sexual, desde o título — “Conselhos de saúde pública para gays, bissexuais e outros homens que fazem sexo com homens sobre o recente surto de monkeypox” (tradução

nossa) — já acentua uma simetria para atingir especificamente HSH. Outra característica do documento é sua semelhança com o formato de uma cartilha, apontando para o interesse injuntivo de orientação da população, mas com alvo específico em uma população⁵.

Baseado nesse contexto, questionamos: como o olhar crítico da literacia midiática pode apontar para competências necessárias de serem evidenciadas num cenário de desinformação e estigma, principalmente quando percebemos essas ações sendo propagadas por órgãos oficiais? Objetiva-se, assim, discutir como a literacia midiática pode potencializar a apreensão crítica sobre as informações e desinformações sobre o mpox. Para tanto, este texto caminha, a princípio, por uma breve introdução a essas bases teórico-metodológicas, visando observar como o campo de estudos da literacia midiática fornece elementos importantes para apreender o relacionamento entre pessoas e mídias, sobretudo em um contexto crivado por desinformação. Em seguida, partimos para análise e discussão das cinco categorias propostas por Mihailidis (2014) — acesso, compreensão, avaliação, apreciação e ação — como um constructo norteador para entendimento de contextos de doenças, direcionando, fundamentalmente, aos discursos da OMS.

Considerações sobre a literacia midiática

Borges e Silva (2019) nos auxiliam a entender a importância da literacia midiática em nossos contextos de intensa produção, circulação e compartilhamento de conteúdos informativos e midiáticos. Com a finalidade de fazer com que as pessoas elevem seus conhecimentos e, assim, consigam apreender as mídias e as informações que circulam por elas, bem como impactar nas decisões da vida e na conformação da cultura, as pesquisadoras conceituam:

a literacia midiática é 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, formatar a cultura popular e influenciam as escolhas individuais (Borges; Silva, 2019, p. 15).

Portanto, a literacia midiática proporciona com que cada um de nós possa exercitar a cidadania, participar de forma democrática e atuar na sociedade. Cabe salientar que, conforme Livingstone e Van Der Graff (2010), os efeitos da literacia midiática para a sociedade estão diretamente relacionados ao desenvolvimento de uma noção crítica e inclusiva, assim como alavancam os processos de aprendizagem, impactando simbolicamente na construção de significados para o mundo, e também na abertura de caminhos de criações e de mudanças.

Ao direcionar para a questão do impacto da literacia midiática no que diz respeito às informações, é possível perceber que, se uma pessoa não sabe lidar com o que recebe e consome, dificilmente filtrará e discernirá de modo crítico com o que está deparará, podendo retransmitir mensagens sem senso de desconfiança, assumindo-as como verdadeiras, ou interpretando-as

5 Material publicado pela OMS no site da Organização Pan-Americana de Saúde (PAHO), em junho de 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/en/documents/public-health-advice-gay-bisexual-and-other-men-who-have-sex-men-recent-outbreak>. Acesso em: 26 jun. 2024.

equivocadamente. Agora, munido de tais habilidades, agirá, possivelmente, de forma mais direta, ativa e interventiva, ou seja, conseguindo produzir e compartilhar mensagens se pautando no pensamento crítico e na solução de problemas, bem como questionando o que parece muito estável, procurando outras fontes e informações confiáveis.

Ao entender que a literacia midiática é um processo contínuo de aprendizagem, Mihailidis (2014) nos ajuda a refletir sobre as relações entre as pessoas e as mídias no contexto atual da cultura digital e das plataformas. O pesquisador situa cinco competências pertinentes nesse processo, o que chamou de "5A's de literacia midiática": *acesso, compreensão, avaliação, apreciação e ação* (Mihailidis, 2014, p. 127, tradução nossa). Todos os 5A's estão sempre relacionados e se complementam.

Essas categorias propõem entender, conforme traduzimos, o *acesso* às mídias; a *compreensão* das autoridades, contextos e credibilidade; a *avaliação* de como as mídias retratam eventos e questões diversas, a *apreciação* pela diversidade de informações, diálogo, colaboração e vozes online; e a *ação* para se tornar parte do diálogo (Mihailidis, 2014, p. 127). Assim, essa visada interligada de competências nos indica uma proposta metodológica com ferramentas analíticas para se direcionar aos fenômenos, sendo que, no caso proposto neste artigo, voltamo-nos para os contextos da mpox a partir da comunicação pública da OMS.

Acesso às informações midiáticas sobre a mpox

Uma das dimensões propostas por Mihailidis (2014) se refere ao *acesso* às informações e mídias, tendo o intuito de entender as propriedades, barreiras e participações envolvidas nesse processo tão essencial para a sociedade. Essa categoria diz respeito, simultaneamente, da possibilidade de acesso às informações e às tecnologias.

Logo, temos que compreender que a origem das informações oficiais sobre saúde pública neste contexto de atenção mundial parte da OMS e, no caso da mpox, trata-se de uma cartilha e um pronunciamento para a imprensa com propósitos de acentuar os riscos da doença para um grupo específico de indivíduos. Ao partir das constatações observadas por especialistas, a organização produziu materiais cuja finalidade discursiva foi alertar as pessoas sobre o contágio, ao mesmo tempo que desejava coibir desinformações, sobretudo quando estamos imersos no contexto pandêmico da Covid-19.

Ao observar as dimensões de propriedade e as barreiras para acessar tais conteúdos, cabe questionar como a OMS estabelece controle sobre as informações apresentadas, isto é, se estamos diante de mensagens com estatuto validado a partir das quais se cristalizam estereótipos e estigmas sobre homens gays e bissexuais, mesmo que a fala oficial à imprensa se destine para jornalistas do mundo todo, o que já abre possibilidade de agendamento pelos veículos jornalísticos e pelas agências de notícias, sua reverberação permite com que o acesso se dê por outros meios de comunicação e alcance um público amplo. Com as plataformas digitais, sobretudo, o acesso à informação possibilita buscas e compartilhamentos instantâneos, o que, por um lado, facilita o alcance e a recepção, mas, por outro, pode ter impactos negativos para grupos colocados em condições de vulnerabilidade pelas marcas homofóbicas dos discursos de autoridades

da saúde. Assim, vale notar que o fato de o vídeo ser publicado no *YouTube* permite amplificar o acesso e tomar grandes proporções, ultrapassando, até então, mais de 40 mil visualizações.

Compreensão do contexto e dos processos simbólicos imbuídos

Neste processo de conscientização midiática, a *compreensão*, conforme Mihailidis (2014), é uma dimensão fundamental para os contextos, as ideologias, as representações e os valores que estão imbuídos nas construções e nos compartilhamentos de mensagens. Quando temos um cenário constituído por uma infodemia, é necessário ter atenção à mídia e sua função de mediação. Com isso, nas mídias, são organizados processos simbólicos em normas, questões culturais, valores e representações para as pessoas, grupos sociais e fenômenos. Diante disso, conforme Mihailidis (2014), cabe destacar que os meios de comunicação são responsáveis por atribuir representações a temas e coisas do mundo, estabelecendo determinados estereótipos e empenhando-se em manter ou desfazer certos valores culturais. Nesse sentido, cabe a ênfase dada por Silverstone (2002) ao estudar às mídias que considera que nós não escapamos a elas, uma vez que as mídias nos fazem e nós as fazemos, em uma relação em co-constituição que participa da produção de conhecimento e representação do mundo.

Ao aproximarmos essa dimensão no cenário da mpox, notamos que os estigmas se ampliam com a atribuição de significados sobre a doença em um contexto social de violências, marcação de doenças e abjeções para sexualidades não-heterossexuais. Mesmo que a ameaça da mpox seja considerada menos catastrófica do que a pandemia de Covid-19, a cobertura jornalística dos casos de mpox evidencia o alerta para um movimento de tipificação de grupos sociais e a associação da doença à sexualidade, que traz consequências prejudiciais na sociedade pela estigmatização (Procópio; Vieira Filho, 2023). A situação se torna mais problemática quando se nota que as informações são demarcadas a partir de um órgão oficial, a OMS, cujo estatuto de credibilidade internacional intensifica a validação de seus discursos. No vídeo mencionado, Tedros Adhanon estabelece sistemas de valores em suas falas, assim como na cartilha, cujos elementos assinalam o desenvolvimento de mensagens estereotipadas. Nessa toada, a marca dos estigmas ganha tônus para violentar sujeitos que não se enquadram nas normas hegemônicas da heterossexualidade em nossa cultura, de tal forma que são vistos como erro, falha, problema coletivo ou anormalidade, que precisa ser corrigido e regulado, sendo uma das formas pela saúde.

Não à toa, o fato de a demarcação ser exclusivamente, no primeiro momento, para grupos de HSH, gays e bissexuais reduzir o número de parceiros e reconsiderarem novas relações demonstra como a não-heterossexualidade é vista como um transtorno social. Por que a indicação da OMS não foi para todas as pessoas desde o início da fala e da cartilha? Trata-se de uma doença viral, cujos sintomas, como mencionamos, fazem com que a transmissão se dê pelo contato direto com as feridas. E, ainda, é uma questão de interesse coletivo, pois a transmissão viral é passível para todas e todos em situação de vulnerabilidade.

A validação da OMS como fonte oficial de informações sobre saúde pública solidifica sentidos ao que deseja assinalar e circular publicamente. As escolhas da organização podem contribuir na criação, manutenção e reverberação de acepções pejorativas para pessoas e grupos sociais. Vale frisar que, historicamente, sobretudo com a epidemia de HIV/aids nos anos 1980,

homens gays e HSH são alvos frequentes das normas culturais que regem às sexualidades e tentam marcar sobre os corpos o que é considerado bom, correto e aceito na sociedade em termos de valores, representações e significados. Dessa maneira, ações pedagógicas são exercidas sempre, durante toda a vida, por diferentes organizações — e, aqui, as mídias são incluídas —, direta ou implicitamente, como se deve ser e viver “heterossexualmente” (Louro, 2019, 2020). Essa afirmação nos indica como são processos que transcorrem e agem sobre todos nós, mas em corpos que “desviam” das normas, a ação impacta na tentativa de pedagogizá-los, corrigi-los, violentá-los. As mídias são locais em que os processos simbólicos e as representações sociais se incorporam ao social com atribuição do que é aceitável e não aceitável, o que, por sua vez, exige de nós competências para discernir os valores e os significados mobilizados, bem como questioná-los.

Em vista dessas considerações, a partir das próprias perguntas elaboradas por Mihailidis (2014) sobre a dimensão da compreensão, analogamente, devemos questionar: quais são as principais representações sociais atreladas à mpox sobre a homossexualidade? Por que a doença é posta como correlata às relações sexuais estritamente entre homens? Em que as afirmações da OMS, amplamente reproduzidas pelas mídias em todo o mundo, limitam o entendimento da doença e das sexualidades? Quais valores circulam por essas mensagens e o que evocam? Em diálogo com a competência de compreensão, essas são algumas das perguntas que podemos lançar para tentar apreender os valores, as representações, as ideologias e os contextos colocados em cena nos discursos públicos da OMS.

Avaliação das informações e construção de sentidos

Do ponto de vista da *avaliação*, a discussão dos 5A's da literacia midiática chama atenção para os aspectos das audiências, das fontes, da fidelidade e dos propósitos das informações que circulam nas mídias. A partir dessa ideia, o interlocutor deve conseguir identificar como essas mensagens são elaboradas de diferentes formas para alcançar diferentes públicos e construir diferentes sentidos. Mihailidis (2014) propõe que esse exercício possa ser feito a partir da comparação entre produtos de comunicação, avaliação de suas técnicas de produção e decomposição de seus atributos, na tentativa de compreender sua produção de sentido.

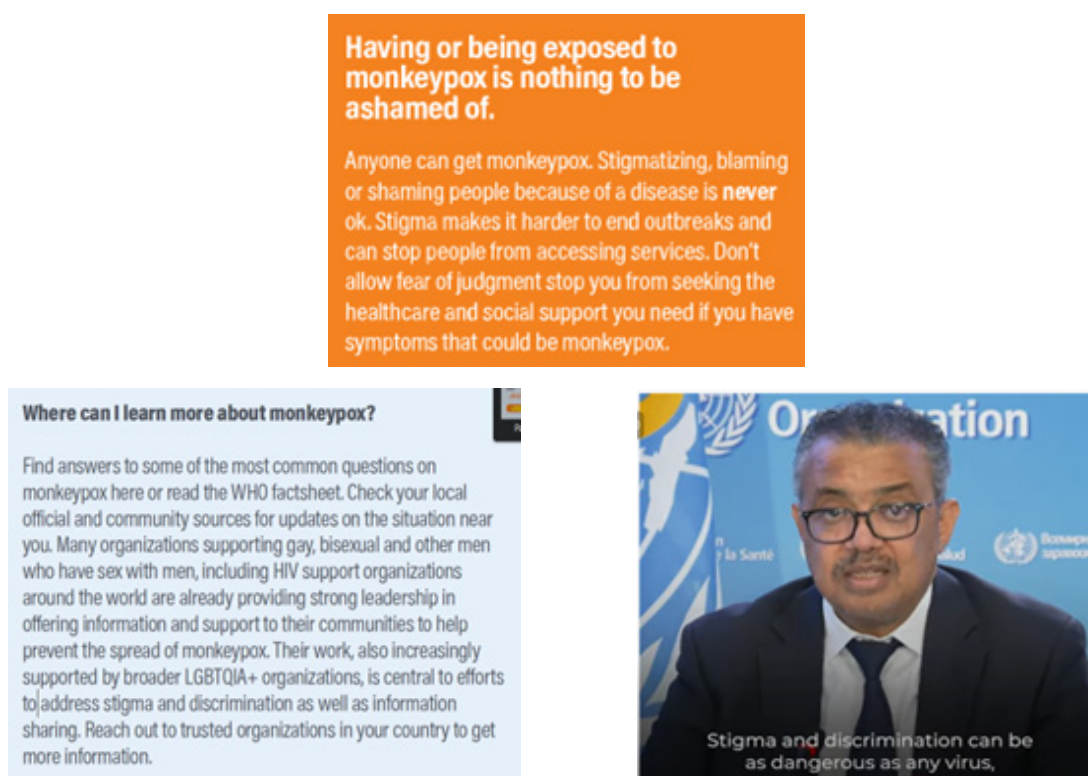
No contexto apresentado, é possível observar que tanto o vídeo do diretor-geral da OMS, quanto a cartilha têm como propósito geral informar sobre o surgimento do surto de mpox, emitindo alertas para a sociedade e os Estados. Enquanto o vídeo apresenta orientações gerais, a cartilha traz informações detalhadas acerca dos sintomas, da disseminação e dos tratamentos sobre a doença, na tentativa de diminuir os riscos de contágio. No vídeo, o diretor se direciona à imprensa e, conseqüentemente, ao público geral, enquanto a cartilha já indica no título o público pretendido: gays, bissexuais e outros HSH. Durante o vídeo, contudo, o diretor também fala diretamente para esses grupos. Esses contornos nos dão indicativos preliminares das fontes e das audiências envolvidas na questão.

Ao sabermos que a OMS é uma agência de abrangência global no campo da saúde, o que for disseminado por ela carrega, automaticamente, caráter de autoridade, uma vez que é a própria produtora das informações que distribui. Conseqüentemente, uma coletiva de imprensa

após o anúncio de uma emergência de saúde de caráter global é um acontecimento que, por si só, alerta diversos públicos. A cartilha, por sua vez, tenta chamar atenção, sobretudo, pelo título anteriormente mencionado e se vale de cores alegres e com alto contraste na primeira página. Além disso, a forma como o texto é organizado, por meio de parágrafos, tópicos curtos e subseções “O que você precisa saber sobre monkeypox” e “Perguntas feitas frequentemente”, visa facilitar a leitura por um público geral, bem como estabelece uma linguagem injuntiva no sentido de aconselhar e direcionar as pessoas.

Em ambos os casos, a OMS tenta tocar na questão do estigma, conforme a figura abaixo.

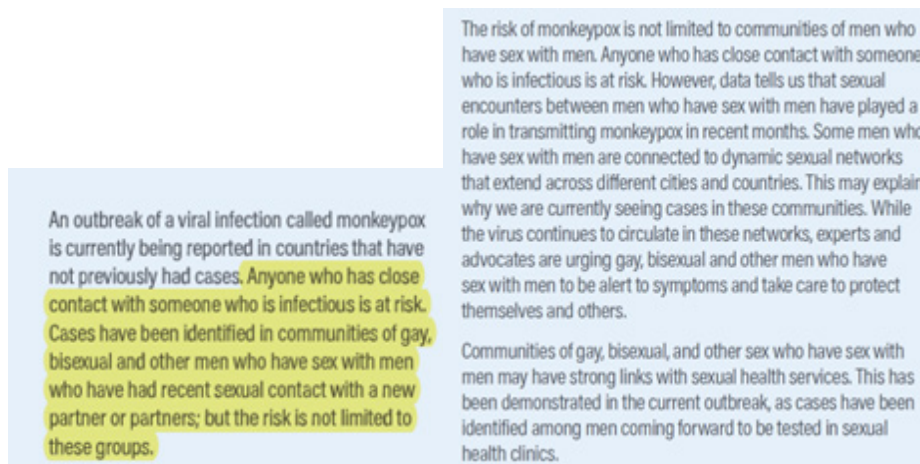
Figura 2 – Captura de tela de trechos do boletim e do vídeo



Fonte: World Health Organization (WHO)

Contudo, conforme Mihailidis (2014), um dos pontos-chave para o processo de avaliação é questionar aquilo que é deixado de fora da mensagem. Durante a coletiva, Tedros apresenta a busca por informações por países, pelas comunidades e pela população em geral como possibilidade de interrupção dos casos, além de mencionar que os riscos sejam levados a sério e que as orientações sejam cumpridas para evitar a transmissão. Em seguida, informa que a melhor forma de fazer isso seria evitando o risco de exposição, tomando melhores decisões para si e para sua comunidade. Direciona-se, subitamente, aos homens que transam com outros homens (que não são mencionados anteriormente no vídeo), explicando que, para esse grupo, essa decisão inclui, naquele momento, uma redução do número de parceiros sexuais, uma reconsideração sobre transar com novos parceiros e uma troca de informações de contatos com novos parceiros para ser possível a realização de rastreio, se for necessário. Explica, então, que, embora 98% dos casos até aquele momento terem se manifestado nesse grupo, qualquer pessoa que seja exposta pode contrair a doença. O boletim segue um movimento similar, como destacado na figura a seguir.

Figura 3 – Captura de tela de trechos do boletim



Fonte: World Health Organization (WHO)

Apenas comentar sobre a importância de uma não estigmatização não é suficiente. Álvaro Sousa, Anderson Sousa e Inês Fronteira (2022) chamam atenção para o histórico da construção de estigma em torno de grupos específicos durante crises epidemiológicas, destacando o que foi vivenciado durante a emergência de casos de HIV/aids na década de 1980, que impactou e impacta até hoje a vida das mesmas pessoas a quem a OMS direciona sua comunicação no caso da mpox. Ao tomar esse gesto, a OMS corre o risco de individualizar um problema, pautando experiências de sexualidade que se deslocam dos ideais de heteronormatividade enquanto alvos, referendando dimensões cristalizadas de significados pejorativos.

O que os autores pontuam é que se faz necessária uma comunicação que consiga separar o aspecto de intervenções na saúde (prevenção, tratamentos etc.) dos aspectos que caracterizam grupos específicos para que o estigma que a OMS apresenta como tão perigoso quanto o vírus não seja construído ou se perpetue (Sousa; Sousa; Fronteira, 2022). Assim, ao não se aprofundar na questão sócio-histórica do estigma contra HSH e se direcionar, descontextualizadamente (como as próprias informações disseminadas deixam transparecer: “o risco não está limitado a esses grupos” e “qualquer pessoa pode contrair a doença”) a esse grupo específico, a estratégia discursiva da OMS pode operar para o fortalecimento de movimentos discriminatórios.

Apreciação para construção de senso crítico e espaços de diálogo

A dimensão da *apreciação* engloba as discussões em torno da contribuição das mídias para a construção da sociedade civil, na medida em que possibilitam a oportunidade de aprendizado sobre múltiplas culturas e pontos de vista. Além de uma oportunidade, tal perspectiva se atenta, também, para o gesto de responsabilidade que deve perpassar a produção midiática. Portanto, a literacia midiática deve contribuir para a construção de pensamento crítico e zelar por uma mídia que se preocupe com a diversidade.

A *apreciação* opera como marcador-chave para que o interlocutor, munido pela literacia, possa colaborar com a construção de um ambiente midiático mais saudável. Por consequência, esse interlocutor, no contexto do anúncio da emergência de mpox, conseguiria refletir, por exemplo, que a OMS poderia ter estabelecido outra estratégia de comunicação, informando o cuidado ao evitar múltiplos parceiros (ainda que não seja a única forma de transmissão do vírus) sem contribuir para elevar o estigma contra HSH. Ao compreender os perigos e a violência potencial do gesto da OMS, esse interlocutor poderia, ainda, buscar outras perspectivas que criticassem essa tomada de decisão, se valendo da literacia para discernir posicionamentos críticos de desinformação.

A partir desse entendimento, a dimensão de apreciação na literacia midiática pode operar, ainda, para que esse interlocutor questione a possibilidade de contribuição de sua própria voz para o debate. Assim, essa dimensão permite que as oportunidades de diálogo presentes nas novas mídias apareçam. Como consequência desse movimento, o último "A", *ação*, opera para o direcionamento de tais aprendizados na construção de um ativismo direcionado, especificamente, para um horizonte de melhoria de nossos contextos sociais. Essa dimensão orientará a construção de uma participação ativa na sociedade, uma vez que, para Mihailidis (2014), a mera construção de senso crítico sem que haja um componente de ação prática no mundo culmina em perspectivas cínicas ou derrotistas.

Ação para promoção de transformações nos contextos

Para Mihailidis (2014), essa dimensão está relacionada às contribuições concretas do uso de nossas vozes para que as análises que a literacia midiática nos permite tecer tenham impacto no mundo. Para isso, parte-se do entendimento primário de que cada pequena ação que tomamos nos contextos midiáticos possui consequências e contribui para a manutenção ou a transformação do cenário em que nos encontramos: cada clique, cada compartilhamento, cada leitura.

Um interlocutor com literacia midiática poderia tomar ação, por exemplo, vindo a público em suas redes, a partir dos questionamentos estabelecidos no tópico anterior, fazendo coro às demais vozes que compreendem os riscos que a comunicação da OMS apresentava, no momento, alertando sobre as formas de contágio ou sobre as consequências sofridas pela comunidade durante a emergência do HIV. Poderia, ainda, se valer das ferramentas disponíveis para cobrança de um gesto comunicacional mais sensível aos homens gays e bissexuais pelas autoridades competentes.

Também estaria englobado nessa dimensão o gesto de se conectar com a comunidade LGBTQIA+, compreendendo o papel desempenhado por ela e por si próprio, dialogando e contribuindo para as demandas pautadas pelo grupo. Agir e pensar coletivamente, de maneira consciente e organizada, colabora com a circulação de conhecimentos e contribui na ampliação do alcance da literacia midiática. Ao convidar círculos sociais próximos a questionar intencionalidades, estereótipos, ideologias e valores, com embasamento informativo e científico, podemos despertar em outros o pensamento crítico necessário para a convivência com as mídias que nos é cobrada no contemporâneo e evitar que, em situações de uma emergência comunicacional equivocada, discursos nocivos a determinados indivíduos e grupos se mantenham em circulação.

Conclusão

Se não houver um processo de literacia midiática, uma leitura superficial dessas peças comunicacionais pode não compreender as nuances presentes na emergência de casos da mpox. A capacidade de discernimento dos valores que permeiam as mensagens compartilhadas por órgãos de saúde, as representações culturais projetadas pelas mídias e quais os contextos que se interligam à mpox estão diretamente relacionados às possibilidades de construção da cidadania. Conseqüentemente, o desenvolvimento da literacia midiática emerge como demanda para a colaboração com o rompimento de ciclos de estigma, preconceito, violência e homofobia.

Neste artigo, apreendemos as possibilidades da literacia midiática enquanto horizonte teórico-metodológico para a compreensão de competências demandadas em cenários de desinformação e proliferação de estigmas. Para isso, inicialmente, apresentamos a emergência da mpox e as tensões comunicacionais que aparecem a partir do posicionamento da OMS. Em seguida, tecemos um breve panorama do campo de estudos da literacia midiática e sua relevância nos contextos contemporâneos para nos aprofundarmos na concepção de Mihailidis (2014) que embasou a análise proposta a partir das cinco competências midiáticas elaboradas pelo pesquisador. Finalmente, descrevemos como cada uma das competências (acesso, compreensão, avaliação, apreciação e ação) pode contribuir para o aprofundamento do entendimento do fenômeno estudado.

Ter consciência das relações e das complexidades envolvidas na criação e circulação das informações — sobretudo ao discutir um assunto de saúde pública que torna todas as pessoas vulneráveis à falta de conhecimento preciso sobre prevenção, transmissão e sintomas —, configura a literacia midiática enquanto processo essencial para entendimento dos fenômenos e do desenvolvimento de narrativas no mundo. Ainda com muitas questões abertas pela comunidade científica, a mpox está em um cenário que retoma problemas já conhecidos historicamente ao atribuir culpa e responsabilidade sobre determinados grupos sociais pela transmissão. Assim, a literacia midiática se torna aliada para evitar que perigos, como os notados nas falas oficiais da OMS, sejam apenas reproduzidos como preconceções, e não questionados pela população, de forma ponderada, assim como na reivindicação de políticas públicas de atenção para pessoas em condições potenciais de vulnerabilidade.

Referências

- BORGES, G.; SILVA, M. B. Apresentação. *In*: BORGES, G.; SILVA, M. B. (Orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, p. 13–28, 2019.
- DERAKHSHAN, H.; WARDLE, C. Information disorder: definitions. *In*: Understanding and addressing the disinformation system, 1., 2017, Filadélfia. **Annals...** Filadélfia: University of Pennsylvania, 2017. p. 5-12. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2018/03/The-Disinformation-Ecosystem-20180207-v2.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- DUQUE, B. B. L. **O vírus e seus males periféricos**. 2021. Disponível em: <https://medium.com/cultura-digital-compet%C3%A2ncia-midi%C3%A1tica/o-v%C3%AAdrus-e-seus-males-perif%C3%A9ricos-12e0121d73cf>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- LIVINGSTONE, S.; VAN DER GRAAF, S. Media Literacy. **The International Encyclopedia of Communication, First Edition**, [S. l.], p.1-5, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 7–42, 2019.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MIHAILIDIS, P. The 5A's of media literacy: a normative model for the emerging citizen. In: MIHAILIDIS, P. **Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture**. Berna: Peter Lang, p. 126–148, 2014.

MONKEYPOX Outbreak. Produção de World Health Organization (WHO). [S. l.]. 2022, 2min52s, son., color. Disponível em: <https://youtu.be/GujwQoVljOI>. Acesso em: 1 nov. 2022.

NASCIMENTO, I. J. B. *et al.* Infodemics and health misinformation: a systematic review of reviews. **Bulletin of the World Health Organization**, [S. l.], v. 100, n. 9, p. 544, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.2471%2FBLT.21.287654>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PROCÓPIO, M. R.; VIEIRA FILHO, M. J. Da aids à mpox: Sentidos sobre homossexualidade em processos simbólicos estigmatizantes. **Revista Comunicação Midiática**, Bauru, v. 17, n. 2, p. 57–72, 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/539>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUSA, A. F. L.; SOUSA, A. R.; FRONTEIRA, I. Varíola de macacos: entre a saúde pública de precisão e o risco de estigma. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], v. 75, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2022750501pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ENTREVISTA - BERNARDETE A. GATTI

SÔNIA JACONI¹

RODRIGO GABRIOTI²

O século XX foi marcado pelo domínio da comunicação de massa e teve na representatividade dos seus meios uma repercussão interdisciplinar em todas as áreas do saber. Na interface entre comunicação e educação, vários conceitos se desenvolveram como *media education*, *media literacy*, *educación en médios*, *educación para la comunicación*, comunicação/educação, pedagogia da comunicação, mídia e escola, educomídia, educomunicação (Citelli, 2014).

As modernas tecnologias não são neutras, mas têm transformado as nossas experiências sociais, profissionais, culturais, econômicas, políticas, produtivas e o modo como nos relacionamos com o meio ambiente. Estamos indistintamente imersos em outros sentidos de relações sociais ampliadas vertiginosamente pelas tecnologias digitais. Por isso, é essencial apreciar as dimensões do que fora gestado no último século e nas últimas décadas, de caráter científico-tecnológico, filosófico, cultural, econômico e ambiental para que as mudanças sejam analisadas profundamente no processo de alfabetização midiática. Nesse sentido, a escola tem um importante papel nessa formação que visa acompanhar e preparar uma sociedade mais crítica do seu meio e de outros espaços conectados com a sua realidade.

Indiscutivelmente, estamos vivendo em uma era de explosão de informações. Diante desse cenário, torna-se crucial a discussão sobre a implementação curricular da alfabetização midiática nas escolas, proporcionando aos alunos habilidades para selecionar de forma responsável, ética e útil os materiais disponíveis. Essa abordagem visa ensinar a avaliar a veracidade das informações, a confiabilidade das fontes e os impactos que o compartilhamento sem um senso crítico adequado pode causar à sociedade. Através desse tipo de educação midiática, é possível reduzir os riscos de disseminação do discurso de ódio, que se manifesta em formas como *bullying*, racismo, discriminação de gênero, entre outros.

Fake news, *deep fakes* e desinformação, de modo geral, desencadeiam um circuito perigoso porque os compartilhamentos, na maioria das vezes, são feitos de maneira veloz e inconsciente, sem as devidas checagens e viés crítico.

Nesse contexto, é necessário resgatar permanentemente as ideias de Educomunicação (Soares, 2011) como “educação para comunicação”, referente à leitura crítica dos meios; “mediações tecnológicas na educação”, considerando os mediadores técnicos ou tecnológicos dos ambientes escolares como televisão, rádio, computador, etc...; “gestão comunicativa”, os mecanismos de gestão diante de um novo quadro sociotécnico; e “reflexão epistemológica”, o modo de pensar a própria interface em bases teóricas com metalinguagem e metodologias de pesquisa (Soares, 2011).

1 Sônia Jaconi, Instituto de Estudos Avançados da USP: Professora. Pesquisadora colaboradora em Educação Básica e Território, em Políticas Públicas Educacionais e Tecnologia do Instituto de Estudos Avançados da USP. Mestre em Letras (Universidade Mackenzie de São Paulo); doutora em Comunicação Social (Universidade Metodista de São Paulo); pós-doutora em Políticas Públicas Educacionais pela Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Consultora educacional.

2 Rodrigo Gabrioti, Unesp/Athon/Ceunsp: Professor e jornalista. Pós-doutorando em Comunicação pela FAAC Unesp Bauru. Doutor em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba. Pesquisador do Grupo DIGITART: Teoria das Mídias Digitais, Tecnologias, Artes e Culturas da Unesp Bauru.

Toda interpretação é caracterizada por uma posição, visão e concepções prévias que precisam ser explicitadas por um objeto. Há também um discurso que se pronuncia na linguagem para discutir um mundo circundante, no qual se fala sobre, de e para, marcando assim uma temporalidade (Heidegger, 2000).

Assim, o avanço das formas e das técnicas de comunicação mais a experiência dos nativos digitais conferem urgência da alfabetização midiática para uma cidadania digital. Essa construção parece fazer sentido, se houver novamente a inter-relação entre comunicação e educação em uma forma atual de intercâmbio das Áreas.

Neste dossiê que tem como tema central a educação e a comunicação, nossa entrevistada é a professora Bernardete Angelina Gatti, titular da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica da Universidade de São Paulo (USP). A professora possui graduação em Pedagogia (USP) e doutorado em Psicologia (Université de Paris VII - Université Denis Diderot), pós-doutorados em duas universidades (Université de Montréal e Pennsylvania State University). Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente, foi pesquisadora sênior na Fundação Carlos Chagas. Foi membro e presidiu o Comitê Científico de Educação do CNPq e coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como consultora da Unesco e de outros organismos nacionais e internacionais. Também já presidiu o Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Conversamos com a professora Bernardete sobre os desafios que unem tópicos tão desafiadores quanto a comunicação e a educação, a partir do tema deste dossiê: *Alfabetização Midiática e Comunicação: cidadania e segurança digital na Educação*.

Revista Mediação: Professora Bernardete, vamos começar pelo tema do dossiê. Qual é a importância de se discutir este assunto?

Bernardete A. Gatti: A alfabetização midiática e a comunicação, nos dias atuais, desempenham papéis cruciais na formação de cidadãos digitais conscientes e responsáveis. No contexto educacional, essas habilidades são essenciais para capacitar os estudantes a interpretar criticamente as informações que encontram nas mídias digitais. Com o crescimento da desinformação e dos riscos associados ao ambiente on-line, a educação para a cidadania digital e a segurança digital se tornam indispensáveis. Ao integrar esses conceitos no currículo, as escolas não apenas preparam os alunos para interagir de forma ética e segura no mundo digital, mas também promovem uma cultura de responsabilidade e participação ativa na sociedade.

Revista Mediação: Estes temas são relevantes na atualidade?

Bernardete A. Gatti: No cenário atual, a alfabetização midiática e a cidadania digital são fundamentais para formar cidadãos críticos e conscientes, especialmente em um ambiente cada vez mais permeado por desinformação. A integração de tecnologias na educação, combinada com modelos tradicionais e híbridos, oferece novas possibilidades para a comunicação e mediação pedagógica. No entanto, a inserção dessas tecnologias exige uma abordagem ética e responsável, onde a segurança digital e a educomunicação desempenham papéis centrais na formação docente e no preparo dos estudantes para navegar na internet e interpretar o vasto universo midiático.

Além disso, a inteligência artificial na educação surge como uma ferramenta poderosa para o ensino e a promoção da inclusão digital na educação básica, ampliando o acesso ao conhecimento, à possibilidade de cooperar em rede, abrindo possibilidade de observar fenômenos

em diferentes ângulos etc. A educomunicação, ao lado de práticas de comunicação eficazes na educação, pode ajudar a formar indivíduos que não apenas consomem, sem visão analítica, mas também produzem conteúdos de forma crítica e ética. Para alcançar essa visão, é essencial que a formação docente seja continuamente atualizada, incorporando novas mídias e práticas educacionais, a fim de preparar os educadores para mediar a construção de aprendizagem de maneira motivada e inclusiva, garantindo assim que todos os estudantes possam participar plenamente da vida social.

Revista Mediação: Qual o desenho que pode ser feito do cenário que forma a interseção da comunicação e da educação?

Bernardete A. Gatti: Neste momento de acelerada transição para uma economia digital, o mundo experimenta profundo e amplo choque cultural. Nesse processo, a competência para dominar protocolos, padrões e técnicas se realizava automatizando processos de memorização de informação. Depois da liberação da memória, operável mediante dispositivos digitais de armazenamento de dados, e com a superação das tarefas repetitivas com a robótica, a automação da "inteligência" definida como capacidade analítica e de tomada de decisão com dados prévios, se mostra cada vez mais viável. Novas condições de utilização social e no trabalho das tecnologias estão emergindo com muita velocidade. Os processos de socialização são afetados por esse movimento, e assim também a educação das novas gerações.

Nesse cenário marcado por incertezas (Menezes, 2021), emerge um componente social indesejado: a desigualdade de acesso das pessoas a benefícios das tecnologias emergentes, com enorme impacto na educação em geral e no Ensino Superior em particular. Para Yuval Harari (2015), "o grande desacoplamento entre inteligência e consciência terá enorme impacto no campo da Educação". Neste sentido, à educação cabe formar pessoas com ética, com uma consciência social esclarecida, em associação com os conhecimentos.

Revista Mediação: E qual é a importância da educação neste cenário?

Bernardete A. Gatti: Neste mundo interconectado, acelerado, globalizado, cada vez mais complexo e diverso, carente de solidariedade e sensibilidade, precisamos considerar a educação como o principal ativo social. Modos convencionais de transmissão de conhecimento eficiente e resolutivo, mediante processos educacionais baseados em conteúdos e protocolos para desenvolvimento de competências e habilidades, estão superados. Inovações curriculares e novos modelos pedagógicos se impõem, justificando a necessidade de retomar, em todos os níveis da educação, mas sobretudo no Ensino Superior, o conceito de formação geral. A formação social brasileira, herdeira do colonialismo, da escravidão e do patriarcado, tem a educação como fonte e vetor de desigualdades estruturais, sociais, raciais e de gênero. A superação destas barreiras situa-se em mudanças culturais e relacionais, na educação escolar demanda mudanças em perspectivas e ações pedagógicas.

A Educação Básica no Brasil, além dos desafios que evidencia, associados à sua expansão tardia e carências de qualidade, vive agora a necessária transição para aperfeiçoar suas várias etapas, juntamente com a atualização da formação docente e da gestão escolar. E isso, mostra-se relevante neste período histórico em que vertiginosas mudanças tecnológicas e sociais precisam ser consideradas e incorporadas para que seja possível antever prováveis futuros e neles reconceber a educação.

Revista Mediação: Na sua avaliação, qual deve ser a abrangência da formação dos professores?

Bernardete A. Gatti: A formação de professores abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também.

Revista Mediação: A tecnologia pode mesmo ser entendida como a solução para todos os problemas, como muitos acreditam?

Bernardete A. Gatti: A tecnologia digital não é uma panaceia. Há momentos que cabe usar, outros não. Vivemos em um mundo consumista onde a tecnologia, muitas vezes, é apresentada como uma joia brilhante, mas seu valor real depende do uso que fazemos dela. A inteligência artificial, por exemplo, é criada e controlada pelo ser humano, e deve ser utilizada a serviço da educação. No entanto, muitos professores ainda não estão preparados para integrar essas tecnologias em suas aulas, o que evidencia a necessidade de sua inclusão na formação docente, mesmo considerando que ainda temos regiões e locais onde não há condições básicas para sua utilização. É essencial que a tecnologia seja usada com o objetivo de promover uma educação verdadeiramente construtiva, onde tanto professores quanto alunos participem ativamente do processo de aprendizagem.

Revista Mediação: O que é ensinar, na sua opinião?

Bernardete A. Gatti: Ensinar não é apenas propiciar que os alunos se apropriem de conhecimentos, mas também construir valores, atitudes e processos de comunicação. Precisamos caminhar nessa direção na educação escolar.

RESENHA

CÁTEDRA ALFREDO BOSI DE EDUCAÇÃO BÁSICA: LIVRO ABERTO

NILSON JOSÉ MACHADO

A Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica acaba de lançar um livro intitulado **Universidade e Educação Básica - Ensaio Bosianos**. Trata-se da organização de um material escrito produzido pelos professores e pesquisadores vinculados à Cátedra em suas atividades ordinárias, sobretudo nos últimos dois anos. Ainda que abarcando, como se verá mais adiante, uma temática bastante abrangente, destacam-se dois conteúdos especialmente relevantes: uma vista d'olhos na riqueza e na fecundidade da obra do saudoso Mestre Alfredo Bosi, que nos deixou em 2021, especialmente no que tange à ideia de Cultura; e a explicitação da necessidade de uma maior aproximação entre a universidade e a educação básica.

A homenagem a Mestre Bosi não poderia ser mais justa. Desde a criação do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEAUSP), em 1986, Bosi dedicou-se, juntamente com outros parceiros importantes, à consolidação do Instituto, do qual foi Diretor e, principalmente, Editor, ao longo de mais de duas décadas, da Revista Estudos Avançados, de projeção internacional e impregnada do espírito bosiano.

De fato, a contínua presença de temas interdisciplinares ou transdisciplinares, estruturados, muitas vezes, em fecundos dossiês, tem contribuído permanentemente para manter viva na memória uma iluminadora ideia de Cultura, que é uma das faces marcantes do pensamento bosiano. É precisamente tal face que serve de vacina contra o que seria a defesa de uma aproximação genérica entre a universidade e a educação básica, que correria o risco de uma derapagem em simplificações imprudentes, ainda que, aparentemente, recheadas de bom senso. Reiteramos que é a perspicácia do olhar do Mestre que ilumina o debate sobre tal questão, descartando supostas "evidências", que não resistiriam a análises mais detidas. É certo que a universidade deve se aproximar da educação básica, mas qualquer ideia de fusão de expectativas pode corromper a integridade de uma ou de outra instituição, na arquitetura de um Sistema Nacional de Ensino.

A centralidade da ideia de Cultura, que deriva de *Culturus*, referida explicitamente ao futuro, e não apenas de *Culto*, ou cultivado, com matriz no passado, não permite tergiversações sobre as especificidades das funções de ambas as instituições. As tarefas propedêuticas com as quais colabora, as Universidades continuamente parecem associar, como já foi dito, a universalidade da ideia de Cultura. Temas absolutamente relevantes, como a alfabetização de crianças ou a formação profissional, somente muito mais tardiamente passaram a receber uma justa atenção acadêmica. Afinal, existem universidades em atividade desde o século XII, e apenas a partir de meados do século XVIII elas podem ser associadas de modo relevante à ideia de letramento, ou de formação profissional.

Após esta tentativa de cenário, retornemos, agora, ao conteúdo do livro em questão. Um Prefácio e uma breve apresentação da história da Cátedra abrem o texto, que reúne elementos para pensarmos inúmeras questões que brotam dos dois eixos já referidos, quais sejam, uma valorização dos espaços da Cultura e da Educação Básica, sem dogmatismos ou subsunções. Ao longo de vinte e quatro capítulos, são contempladas quatro grandes temáticas:

I- O discernimento entre **Fundamentos e Aprofundamentos**, na apresentação dos conteúdos disciplinares, nos dois níveis de ensino;

II- A simbiose entre **a Teoria e a Prática**, no tratamento das Metodologias de Ensino;

III- Uma exploração do papel das **Tecnologias** e das **Inovações** na organização do Ensino e no terreno da **Ética**;

IV- Reflexões fundadoras sobre **Valores** na constituição de **Políticas e Espaços Públicos**.

Com algumas variações nas palavras, estes quatro eixos estruturam as ações da Cátedra desde seus primeiros movimentos; espontaneamente, ou quase isso, as temáticas dos vinte e quatro capítulos (excetuados os dois das apresentações iniciais) distribuíram-se ao longo dos quatro eixos, reunindo seis capítulos por eixo.

Como já foi registrado anteriormente, os textos resultaram naturalmente dos trabalhos realizados no âmbito da Cátedra, em colóquios, minicursos, palestras, entre outras modalidades. Os temas refletem a diversidade de interesses e de abordagens, e resultaram da dedicação e da colaboração entre todos os participantes, incluindo pesquisadores e membros da equipe técnica.

Ao final desse percurso, sem qualquer veleidade literária ou científica, inserimos no título do livro o rótulo de **ensaio** para cada um dos capítulos. A intenção é apenas a de se situar os textos entre a pessoalidade do texto poético e a pretensa impessoalidade do texto científico: eis os ensaios. Ao fim e ao cabo, representam uma intenção de conversar, sem intenção de converter. A conferir.

Serviço

ALMEIDA FILHO, Naomar; MACHADO, Nilson José; MACEDO, Lino de; MENEZES, Luís Carlos de; GATTI, Bernardete A. **Universidade e Educação Básica - Ensaios Bosianos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2024.