Série

Comunicação e Educação

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes
organizadoras

Volume 4

Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação

Editora da UESC

Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

NAGAMINI, E., and GOMES, A. L. Z., eds. *Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. Comunicação e educação series, vol. 4. ISBN: 978-85-7455-487-7. Available from: doi: 10.7476/9788574554877.

CC BY

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.



Universidade Estadual de Santa Cruz

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
RUI COSTA - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
WALTER PINHEIRO - SECRETÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
ADÉLIA MARIA CARVALHO DE MELO PINHEIRO - REITORA
EVANDRO SENA FREIRE - VICE-REITOR

DIRETORA DA EDITUS
Rita Virginia Alves Santos Argollo

Conselho Editorial:
Rita Virginia Alves Santos Argollo – Presidente
Evandro Sena Freire
Luciana Sedano de Souza
Eduardo Lopes Piris
Lessí Inês Farias Pinheiro
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti
Jorge Henrique de Oliveira Sales
Guilhardes de Jesus Júnior
Alexandra Marselha Siqueira Pitolli
Josefa Sônia Pereira da Fonseca
Ricardo Matos Santana
Maria Luiza Silva Santos
Lurdes Bertol Rocha

Série
Comunicação e Educação

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes
organizadoras

Volume 4

Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação

Ilhéus - Bahia
Editora da UESC
2017

©2017 by ELIANA NAGAMINI
ANA LUISA ZANIBONI GOMES

Direitos desta edição reservados à
EDITUS - EDITORA DA UESC

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Alencar Júnior

DIAGRAMAÇÃO
Álvaro Coelho
Lária Farias Batista

REVISÃO
Roberto Santos de Carvalho
Pedro Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D583

Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação [livro eletrônico]/ Eliana Nagamini, Ana Luisa Zaniboni Gomes, organizadoras. - Ilhéus, BA : Editus, 2017.

1.238 Kb; ePUB. : il. - (Série Comunicação e Educação; v. 4).

Inclui referências.

ISBN: 978-85-7455-487-7

1. Comunicação. 2. Comunicação na educação. 3. Educação - Comunicação. I. Nagamini, Eliana. II. Gomes, Ana Luisa Zaniboni. III. Série.

CDD 302.2

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Table of Contents / Sumário / Tabla de Contenido

- Front Matter / Elementos Pré-textuais / Páginas Iniciales
- Apresentação
- Prefácio
- Parte 1 - Teorias e métodos
  - Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico
  - Comunicação e Educação: bases epistemológicas fundamentadas na perspectiva dialógica de Paulo Freire
  - A travessia de Jorge Huergo pelo território da Comunicação/Educação
  - Uma proposta de metodologia interdisciplinar no ensino da Comunicação Social
  - A audiência protagonista e os pressupostos da Educomunicação: reflexões epistemológicas
- Parte 2 - Práticas, processos e procedimentos
  - Hora do recreio: infância licenciada e as lições do consumo
  - A publicidade e consumismo infantil: reflexão sobre os desafios escolares
  - Ser professor na era digital: atitudes docentes em relação ao uso de mídia dos alunos durante as aulas
  - Quando a pauta é o professor: o estado da arte sobre a representação da docência na mídia (2009–2015)
  - Avaliação da competência midiática de servidores públicos em universidade brasileira
  - Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAP-UFRJ

- Educomunicação nas graduações de Pedagogia e Jornalismo: a experiência do DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Parte 3 - Meios e conteúdos

- Polivoz: um ensaio educomunicativo para o fortalecimento do Jornalismo
- Educomunicação Socioambiental: reflexões sobre a Amazônia em sites de Divulgação Científica
- Sala de aula invertida: um campo de análise
- A interface Comunicação e Educação e as possibilidades de convergência entre o campo da produção e da recepção: o caso Televisando
- A produção de conteúdo para mídias sociais digitais e o ensino de Jornalismo

Parte 4 - Territórios, sujeitos e aportes sociais

- Interações frente à complexidade do conhecimento e TIC
- Diferentes formas: registro, sociabilidades e reflexão
- A cultura negra mediada pela Educomunicação

Sobre as organizadoras

Apresentação

Série Comunicação e Educação

Os vinte artigos que compõem este quarto volume foram criteriosamente selecionados dentre os 83 trabalhos inscritos e aceitos para apresentação no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Atividade já tradicional na área, o XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação realizado entre os dias 5 e 9 de setembro de 2016, na Escola de Comunicações e Artes da USP, deu amplo destaque ao tema ***Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação***. Não à toa esta mais recente obra que ora vem se juntar aos três volumes de reflexões inéditas precursoras da série, ano passado, refere-se a D*inâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação*.

O Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação integra a Divisão Temática Interfaces Comunicacionais da Intercom, com estudos que apontam referenciais teóricos e metodológicos que permitem compreender os diálogos entre os processos comunicacionais e de ensino-aprendizagem existentes em espaços educativos formais, informais e não formais.

Eliana Nagamini
Ana Luisa Zaniboni Gomes

Prefácio

Série Comunicação e Educação

Em boa hora a Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (EDITUS) lança o IV volume da série Comunicação e Educação, sob o título de D*inâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação*. A obra foi organizada por Ana Luisa Zaniboni Gomes e Eliana Nagamini, coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, da *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – INTERCOM*.

Trata-se de acontecimento a ser saudado por ao menos dois motivos fundamentais. O primeiro: a casa editorial é ligada a uma Instituição pública de ensino superior e que cumpre o decisivo papel de colocar à disposição dos interessados materiais de relevância produzidos por especialistas – coisa cada vez menos observada nas editoras de corte diretamente comercial. O segund0: tendo em vista o total de setenta e oito artigos, considerando os quatro livros trazidos à luz pela série, talvez tenhamos o inédito fato de estarmos diante do maior conjunto centralizado de pesquisas, análises, reflexões em torno do campo da educomunicação, da comunicação-educação, da mídia-educação, postos a serviço dos leitores em curto período de aproximadamente dois anos.

O exame dos textos incluídos neste volume, todos apresentados durante o Congresso da INTERCOM, ocorrido em 2016 na ECA-USP, revela um significativo painel nacional e mesmo internacional acerca do que vem sendo produzido em nosso âmbito de trabalho. São artigos, com diferenças entre si, seja nos vínculos conceituais, seja nos objetos de pesquisa, seja nos andamentos expressivos, mas que convergem em três eixos fundamentais. A saber: exibem preocupação em retomar ou aprofundar algumas dimensões teóricas e metodológicas afeitas aos nexos comunicação-educação; examinam como vêm ocorrendo determinadas práticas educativas

mediadas pelos dispositivos comunicacionais; refletem acerca do envolvimento de docentes e discentes nas instâncias de produção e recepção, consideradas as possibilidades oferecidas pela TICs. É relevante destacar que o termo *educomunicação* recorta boa parte dos artigos, explicitado, muitas vezes, no próprio título, o que revela estar o conceito em crescente assimilação no Brasil.

Por razões editoriais, um grupo de textos apresentados na acima referida INTERCOM, elaborados a partir de questões ligadas à aceleração social do tempo e seus vínculos comunicativo-educativos, será publicado pela Editora Paulinas, no segundo semestre de 2017, em organização feita por Adilson Citelli. Promovemos esta informação para indicar como o nosso campo de trabalho apresenta vitalidade e prossegue ganhando densidade científica.

Da leitura de todo este material, no que se incluem os citados no parágrafo anterior, é possível intentar breve reflexão acerca das linhas gerais conclusivas nele expostas. Parece existir a compreensão de que os desdobramentos da comunicação, considerado o problema em seu ângulo maior, incluindo as variáveis sociotécnicas, alcançaram a educação escolar, interferindo, sob vários aspectos, nas práticas por ela promovidas. É suficiente lembrar, como vetor ilustrativo, as novas formas de sociabilidade exercidas pelos jovens que têm nas mídias locativas importantes instâncias facilitadoras das variadas trocas discursivas e de linguagens. Equivale dizer, se o debate acerca do que representa introduzir a comunicação nos ambientes educativos formais prossegue incomodando e exigindo ponderação, há, também, as circunstâncias decorrentes da disseminação dos meios e dispositivos tecnológicos, em sua gama de suportes e possibilidades de usos. E não é raro que o plano gnosiológico da comunicação seja tomado como sinônimo da apropriação maquínica dela.

De toda sorte, se o processo de esclarecimento é parte inescapável da atividade educativa, reside nele momento decisivo para indagar sobre os alcances da comunicação, pensada, nesse passo, como circuitos de linguagens derivados de lugares enunciativos, portanto, a trazerem as marcas do poder, das formas de mando, dos domínios mercantis, cuja circulação pública

acontece, largamente, associada aos mediadores técnicos. Tal *continuum* aporta no mundo da escola, promovendo, inclusive, a retroalimentação entre momentos particulares da aula e ambiências externas nas quais se prolonga o cotidiano dos professores e alunos.

Claro está que pensar os cenários e linguagens da comunicação nos contextos escolares implica reorientar as metodologias e mesmo as inflexões teóricas que ensejam os estudos e as pesquisas no terreno da educação. Elaborar as perguntas sobre contextos socioculturais, traçar o perfil de interesses dos alunos e as características do seu desenvolvimento cognitivo, atentar para a evasão e a violência nas salas de aula, para considerarmos alguns itens exemplificativos, continua sendo de grande importância quando está em jogo entender o funcionamento das unidades escolares, o desempenho dos discentes, o lugar acadêmico dos docentes. Entretanto, dedicar pouca ou nenhuma atenção às enormes instigações suscitadas pelos sistemas e processos comunicativos junto à sociedade contemporânea, logo às instituições educativas, nos sucedâneos de televisores, rádios, celulares, computadores, internet, redes sociais, enfim, de um mundo não apenas frequentado, mas também vivido por docentes e discentes, que dele participam sofrendo e exercitando experiências e influências, significa limitar as próprias circunstâncias da pesquisa e das práticas postas ao campo da educação. E, neste particular, compreender os circuitos que alimentam as interfaces educomunicativas revela-se aporte contributivo importante, tendo em vista o adensamento teórico e metodológico voltado tanto à melhor apreensão do funcionamento das escolas (em seus alcances humanos, didáticos, pedagógicos, de inserção e diálogos sociais, etc.) como ao mister de prover alternativas voltadas a projetos e propostas que mais bem facultem a formação dos jovens e adolescentes que acorrem às salas de aula, ou se dirigem a instâncias educativas não formais.

A leitura do material ensejado neste volume convidará os interessados a descortinarem outras variáveis e linhas de força concernentes ao que se vem produzindo nas interfaces comunicativo-educativas.

Adilson Citelli
Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo – ECA/USP
Dezembro de 2016

Parte 1 - Teorias e métodos

Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico

Luci Ferraz de Mello[1]
Núcleo de Comunicação e Educação, ECA-USP, São Paulo (SP)

Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa de campo desenvolvida na tese de mesmo nome, sobre a possibilidade de aproximação das premissas do campo emergente da Educomunicação com as ações estratégicas da abordagem de avaliação formativa adotada para os projetos desenvolvidos nos laboratórios de informática educativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir do mapeamento dos processos comunicacionais instaurados ao longo de suas práticas pedagógico-comunicacionais voltadas ao desenvolvimento e fortalecimento de competências diversas para a formação de cidadãos.

Palavras-chave: Educomunicação. Práticas Pedagógico-comunicacionais. Avaliação Formativa. Diálogo. Protagonismo.

Introdução

John Dewey (1859–1952), um dos grandes influenciadores das ideias de Paulo Freire (1921–1997) sobre diálogo, já alertava para a importância de se desenvolver práticas que promovessem nos alunos o que chamava de experiências educadoras nos espaços escolares. Ele se referia a dinâmicas estruturadas a partir dos conceitos em estudos aplicados em situações do dia a dia desses alunos, de maneira que pudessem ressignificar tais teorias em seus próprios contextos cotidianos, para uma compreensão mais ampla e aprofundada. Esse processo deveria ser estruturado a partir de trocas reflexivas desenvolvidas por meio do estabelecimento do diálogo entre os envolvidos no processo de construção conjunta do conhecimento.

O aumento da demanda por educação durante o século XX fez com que esse tipo de abordagem cedesse espaço ao que Freire (2002) chamou de educação bancária, a qual coloca os alunos em uma posição quase de meros repositórios de informações, sem quase nenhuma possibilidade de reflexão conjunta com seus colegas nos espaços educativos.

Contudo, o surgimento da internet e o desenvolvimento cada vez mais ágil dos recursos comunicacionais digitais passaram a promover várias transformações na sociedade atual, principalmente nos últimos 30 a 40 anos, posto que têm impactado diretamente nas maneiras como as pessoas se comunicam e até mesmo como têm passado a se relacionarem entre si. E a “invasão” dos espaços escolares por essas tecnologias tem promovido a revisão de vários processos educacionais para a identificação de um ou mais modelos que sejam capazes de trabalhar várias competências essenciais e valores de convivência que fomentem e fortaleçam os principais aspectos da cidadania nos alunos, para que tenham capacidade crítica de análise e atitude para realizar as mudanças necessárias na sociedade.

Apesar de mais lento do que muitos especialistas gostariam, fomos observando, já no final dos anos 1980, inúmeros movimentos nos espaços educacionais nesse sentido, sendo que esse se iniciou principalmente a partir da necessidade de ensinar sobre o uso instrumental das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos espaços educacionais, mas muito rapidamente se foi revelando

como um processo muito mais complexo, que fez com que vários pesquisadores sobre o tema resgatassem as ideias desses dois autores.

De fato, a preocupação sobre o uso pedagógico dessas tecnologias já permeava as conversas de especialistas no tema, sendo que o próprio Paulo Freire, quando secretário municipal de Educação de São Paulo, defendeu a necessidade da revisão e reestruturação do projeto político-educacional dessa Rede, a partir de uma nova visão:

> O indivíduo e a sociedade devem ser vistos na sua totalidade e nas suas possibilidades de “vir a ser”, o que contraria, sobremaneira, o conceito fragmentado e pragmático de aquisição de habilidades profissionais estanques. Neste sentido, uma sociedade informatizada está passando a exigir homens com potencial de assimilar a “novidade” e criar o novo, o homem aberto para o mundo, no sentido que lhe confere a teoria piagetiana quando se refere às assimilações mentais majorantes; da mesma forma, exige a presença do cidadão crítico e comunitário, onde os artefatos tecnológicos, especificamente o computador, possam ser ferramentas auxiliares para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa (SÃO PAULO, 1992, p. 7).[2]

Apesar de seu desligamento do cargo em 1991, os laboratórios de informática foram implantados na Rede-SP por seu sucessor, Mario Sergio Cortella, e, em 1993, foi adotado o nome de Laboratórios de Informática Educativa (LIE), o qual vigora até o presente momento. Várias gestões de diversos partidos com diferentes propostas já passaram pela referida Rede, sendo que algumas adotaram abordagens pedagógicas com características mais instrumentais e outras mais humanistas, mas muito foi desenvolvido.

De fato, em 2001, essa Secretaria contratou o trabalho de assessoria dos membros do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) para um projeto que focava a redução da violência nas suas unidades escolares. Foi então desenvolvido o Educom.Rádio, projeto que trabalhou o uso de recursos comunicacionais em processos educativos nesses espaços escolares para o desenvolvimento de competências específicas estruturadas a partir de ações de protagonismo, diálogo e

autonomia de todos os participantes, alunos e educadores envolvidos no processo a partir do estabelecimento e fortalecimento de novas relações entre tais atores sociais nesses espaços, com a adoção do conceito e premissas práticas da Educomunicação — protagonismo, diálogo, autonomia —em práticas mediadas pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) que envolvem as relações de comunicação, o emprego das TICs. O projeto durou até 2004, mas algumas das bases educomunicativas do referido grupo perduram até os dias atuais em função das formações e experiências dos professores dessa Rede-SP durante o desenvolvimento do projeto.

A evolução desse processo e a identificação de outros aspectos ligados a tais práticas fez surgir a própria necessidade de adoção de uma nova abordagem de avaliação de tais processos educativos, que se desenvolvesse ao longo da ocorrência dos mesmos. Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) passou a trabalhar com algumas das ações estratégicas de avaliação formativa para as práticas desenvolvidas por seus alunos do Ensino Fundamental nos Laboratórios de Informática Educativa (LIE).

A pesquisa aqui relatada

Este artigo trata da pesquisa desenvolvida para obtenção de título de doutora em Ciências da Comunicação, sob a linha de Pesquisa Comunicação e Educação, por esta autora junto ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP).

Esse estudo focou o mapeamento dos processos comunicacionais desenvolvidos entre os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) responsáveis pelos espaços dos LIE durante a formação dos mesmos sobre tal abordagem de avaliação formativa, bem como das reflexões ocorridas entre os alunos desenvolvedores de tais projetos. Ou seja, o objeto desta pesquisa foram as ações de trocas reflexivas e colaborativas entre os participantes de cada fase de implantação da abordagem. O

objetivo foi verificar os possíveis pontos em comum entre os elementos definidores do paradigma do que chamamos aqui de Educomunicação e a abordagem de avaliação para a aprendizagem (avaliação formativa) implementada, a partir de 2011, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) nos LIE de suas unidades educacionais.

A Educomunicação

Pesquisa temática realizada entre os anos de 1997 e 1998 pelos membros do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da ECA-USP, sob coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, identificou a emergência da Educomunicação enquanto um novo campo que trata das interfaces Comunicação–Educação.

A Educomunicação tem como principal objetivo a promoção da transformação social e para tanto, os especialistas no tema atuam a partir da instauração de ecossistemas educomunicativos[3] em espaços educacionais, promovendo a identificação, planejamento, implementação e avaliação de práticas pedagógico-comunicacionais que fomentem uma participação mais plena e ativa de toda a comunidade educativa. Tratam-se de práticas educativas mediadas por tecnologias da comunicação, desenvolvidas por meio de uma pedagogia de projetos transdisciplinares, capazes de estimular uma troca reflexiva consistente, de forma a favorecer a estruturação de saberes ligados a conteúdos específicos.

A observação das atividades nos espaços escolares tem sinalizado que a viabilização das dinâmicas pedagógicas implica em uma integração com o planejamento de ações comunicacionais específicas voltadas à concretização das primeiras. A interação dialética é trabalhada entre as pessoas e sua realidade, que entende todos os agentes do processo como transmissores e receptores ao mesmo tempo.

Soares (2011) refere-se a uma práxis social do diálogo enquanto pensar juntos, durante a qual o protagonismo desses participantes é a premissa principal para que o processo comunicativo de trocas intensas e reflexivas se desenvolva e se fortaleça, dando origem ao

que chamamos de ecossistema educomunicativo. A educomunicação reforça a importância da vivência de atividades comunicativas dialógicas e críticas para o desenvolvimento de competências ligadas à prática comunicacional em si, a partir de práticas comunicativas voltadas à concretização e fortalecimento do processo de aprendizagem.

Pesquisas recentes sobre o tema mostram que o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos espaços educativos configura-se como um grande desafio, pois se trata de adotar tais aparatos e acompanhar, avaliar e ajustar os procedimentos, principalmente quanto aos impactos que tal mediação pode ter sobre os objetivos de aprendizagem. De fato, os resultados apontam que a mera inserção de tecnologias nos espaços educativos pode inclusive prejudicar o processo de aprendizagem caso isso não seja feito de forma estruturada em ações pedagógicas e comunicacionais específicas (HATTIE, 2012).

Martín-Barbero (2011) discorre sobre como os ambientes educativos devem propiciar a construção e fortalecimento de uma nova relação pedagógico-comunicacional entre os participantes desses espaços educativos. Soares (2011), Baccega (2011) e Citelli (2011) destacam a necessidade de modificação das relações e interações que ocorrem nos espaços educativos, a partir das transformações sobre como os processos comunicacionais se desenvolvem, focando em práticas mais interativas, colaborativas e dialógicas.

A ação educomunicativa consiste em práticas pedagógicas com grande influência socioconstrutivista e comunicacional focadas na construção e fortalecimento de competências diversas para a formação de cidadãos críticos e ativos pertencentes a esta sociedade altamente tecnológica, como diálogo e pensamento reflexivo e crítico.

Daí a necessidade de revisão e modificação de procedimentos e até mesmo das relações que se estabelecem nesses espaços por parte e entre todos os atores envolvidos, para um real empoderamento e autorregulação do próprio processo de aprendizagem pelo aluno. Trata-se da conscientização sobre a importância da educação na vida do ser humano, que se edifica e

consolida por meio de uma série de processos dialógicos — reflexivos e críticos —, estruturantes da proposta de avaliação para aprendizagem.

Como dissemos inicialmente, Dewey (1976a, 1976b) defendia o que chamou de experiência educativa dos fatos da vida nos espaços escolares, ao reforçar que os professores deveriam trabalhar conteúdos teóricos a partir de experiências da vida real, fazendo uso de tais temas curriculares, para que os alunos vivenciassem e compreendessem a aplicação desses temas à realidade de suas vidas, bem como para que pudessem expandir suas referências internas a partir de suas próprias experiências.

Freinet (1985) também acreditava que os jovens poderiam se desenvolver de maneira plena por meio de uma cidadania ativa, e sua proposta pedagógica considera princípios como foco no processo e não no produto final, bem como na conscientização progressiva, por meio da estruturação de etapas de participação desses jovens, com ações sempre ligadas à solução de problemas e necessidades da comunidade, dentre outros.

A Educomunicação defende a adoção de práticas participativas estruturadas no protagonismo desses atores, para que a concretização da transformação das relações nos espaços educativos, entre alunos e professores, para um modelo horizontal.

Costa (2006) esclarece que agir como protagonista é atuar no papel principal, é ser o agente de uma ação, qualquer que seja sua idade. Apenas a implementação de práticas voltadas à reflexão sobre os pensamentos e sentimentos dos outros permitirá o desenvolvimento de habilidades de cidadania plena, a partir do envolvimento dos atores sociais com os desafios do grupo e pelo trabalho conjunto de todos os membros da comunidade na busca por soluções criativas voltadas ao bem comum desse grupo.

Ainda sobre o protagonismo, Costa (2006) apontou que a sua ocorrência depende diretamente do tipo de participação e envolvimento previstos para as crianças e jovens ao longo dos processos educativos e que apenas alguns tipos de participação fomentam a construção e fortalecimento do empoderamento. Ele esclarece que há pelo menos dez tipos de participação passíveis de serem previstas para tais atores, os quais seriam: (1) manipulado;

(2) decorativo; (3) simbólico; (4) operacional; (5) planejador e operacional; (6) decisório, planejador e operacional; (7) decisório, planejador, operacional e avaliador; (8) colaborativo pleno; (9) plenamente autônomo; (10) condutor. Para Costa (2006), apenas a partir da participação (5) esses atores passam a trabalhar competências ligadas ao protagonismo juvenil.

As premissas básicas do campo emergente da Educomunicação — protagonismo e diálogo —, convergem com ideias de Dewey (1976a, 1976b) sobre a necessidade de o estudo de conteúdos teóricos se dar com base na experimentação prática da vida nos espaços educativos para a compreensão e apropriação desse processo. E as colocações de Costa (2006) sobre os tipos de participação para o protagonismo lançam luz sobre como as ações educomunicativas devem ser estruturadas para que contribuam de fato para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências inerentes à cidadania.

Quanto ao diálogo nos espaços educativos, Paulo Freire já afirmava que educar é comunicar. Freire (2005) contestava a comunicação que se realizasse fora das premissas dialógicas, principalmente quanto às supostas conversações cujo objetivo fosse a imposição da ideia de um grupo, a qual não permitisse a reflexão mais aprofundada voltada a superar o que chamava de “falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2002, p. 86). De fato, ele fazia uma forte crítica à educação verbalista, refletindo que o fazer educativo,

> que se limite a dissertar, narrar, a falar algo, em vez de desafiar a reflexiva cognosciva dos educandos em torno de algo, além de neutralizar aquela capacidade cognosciva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à “ingenuidade” e não à conscientização dos educandos (FREIRE, 2002, p. 86).

Freire (2005) defendia que, para que essa intensa reflexão conjunta ocorra em um determinado espaço escolar — ao qual esta autora denomina aqui de ecossistema comunicativo de trocas dialógicas intensas ou simplesmente de ecossistema educomunicativo —, faz-se necessário que educador e educando estabeleçam um processo comunicacional de igualdade, no qual as

ideias e opiniões expressadas por todos sejam tratadas de forma igualitária quanto à sua relevância para a solução daquele problema. Todas essas ideias devem ser ouvidas e analisadas por todos conjuntamente para que a solução obtida defina ações para o bem comum.

Influenciado também pelas ideias de John Dewey, Freire (2005) destacava que o professor deveria promover o enfrentamento dos alunos com suas realidades já em sala de aula a partir do que chamava de situações-problema, as quais se desenvolveriam e seriam solucionadas a partir de trocas reflexivas conjuntas estabelecidas entre os participantes — educandos e educadores —, para uma real libertação e humanização, para um verdadeiro domínio da cultura e da história. Tais processos reflexivos e criativos são os responsáveis pela práxis enquanto estrutura fomentadora da construção do conhecimento.

Ainda sobre as premissas da Educomunicação, o pragmatismo sobre a prática dialógica de David Bohm e sua Técnica de Diálogo foi outra referência adotada para a definição de indicadores sobre as práticas dialógicas. Para esse autor, o processo dialógico ocorre durante o encontro direto entre indivíduos, os quais buscam pensar juntos temas diversos, voltados até mesmo para a solução de problemas. Esses participantes não almejam vencer uns aos outros por meio da imposição de ideias e focam em práticas de soluções conjuntas com as quais todos vençam: “o diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas com cada um deles” (BOHM, 2005, p. 35).

Bohm (2005, p. 47) esclarece que o compartilhamento de opiniões enquanto pensar juntos deve ser trabalhado sem hostilidade, para o desenvolvimento de um exercício mais complexo:

> Temos que compartilhar nossa consciência e nos capacitarmos para pensar juntos, para fazer o que for necessário de uma forma inteligente. Se enfrentarmos o que ocorre num grupo de diálogo, compreenderemos o núcleo do que acontece no todo da sociedade. Sozinho, você perde muito de tudo isso; mesmo em duplas, não se consegue realmente chegar ao ponto central.

O automatismo concordo discordo deve ser substituído por práticas que viabilizem conhecer e considerar outras ideias, opiniões e possibilidades. Ele apresentou um quadro sobre as diferenças entre o que considera debate/discussão e o diálogo, exatamente para que as pessoas pudessem entender não apenas como praticar este último, mas, principalmente, entender os aspectos que sustentam tais práticas e verificar a dificuldade da concretização do diálogo.

Quadro 1: Debate / Discussão X Diálogo.

DISCUSSÃO/DEBATE	DIÁLOGO
Visa fechar questões	Visa abrir questões
Convencer	Mostrar
Demarcar posições	Estabelecer relações
Defender ideias	Compartilhar ideias
Persuadir e ensinar	Questionar e aprender
Explicar	Compreender
Visa as partes em separado	Vê a interação partes–todo
Descarta as ideias “vencidas”	Faz emergir ideias
Busca acordos	Busca pluralidade de ideias

Fonte: Mariotti (sem ano, p. 3).

O autor alerta ainda que, na prática, as ações descritas no quadro para discussão e para o diálogo ocorrem de forma mesclada e entremeadas umas com as outras ao longo dos processos comunicacionais. Daí a necessidade de os participantes desses processos estarem atentos a tais diferenças, principalmente no sentido de buscarem sempre a escuta e a reflexão do que está sendo ouvido, na busca por um distanciamento da tendência em não se preocupar em entender o ponto de vista do outro. É preciso

transformar aos poucos a cultura de debate para uma cultura dialógica, até porque é do processo de trade-off em si que as trocas reflexivas nascem e podem evoluir e passar ao diálogo. E foi exatamente por causa da dificuldade de as pessoas se aperceberem disso e tenderem a permanecer mais no debate que esse autor estruturou o Quadro 01, para deixar claro às pessoas sobre essas diferenças, para que consigam passar do debate para o diálogo com mais frequência.

Ações estratégicas de avaliação formativa nos laboratórios de informática educativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

A possibilidade de realização de uma avaliação para a aprendizagem, formativa, que ocorresse ao longo do processo de aprendizagem, foi primeiramente apresentada por Michael Scriven, em 1967, e a instauração de espaços de práticas de informática na Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo (Rede-SP) data de 1987. Porém, foi apenas a partir do início dos anos de 2010 que a SME-SP iniciou o processo de adoção do uso de algumas das ações estratégicas de avaliação formativa, como definidas por Wiliam (2011), para acompanhamento e fortalecimento das práticas desenvolvidas em seus laboratórios de informática educativa, focadas em competências específicas, aqui chamadas de educomunicativas e socioemocionais, com a implementação de estratégias de avaliação formativa estruturadas por meio de práticas pedagógico-comunicacionais que têm resultado na transformação do ambiente de aprendizagem, com a transferência do controle da avaliação do professor para o aluno, com o desenvolvimento da autorregulação quanto ao processo de aprendizagem por parte do aluno e de empoderamento de seu direito à manifestação.

A implementação dessa abordagem de avaliação formativa implica em uma mudança profunda na cultura organizacional das instituições, em suas formas de criar, planejar e implementar um processo de ensino e aprendizagem como um todo, inclusive de todas as relações e interações passíveis de ocorrerem entre todos os atores sociais envolvidos durante o mesmo.

Costa (2006) refletiu sobre a necessidade de realização de vários processos seguidos, ao longo dos quais as crianças e jovens possam vivenciar diferentes tipos de participação, até para que construam e reconstruam seus referenciais internos, seus conhecimentos e entendimentos, sobre as diferentes possibilidades de participação, para apreenderem quais são as implicações de cada uma delas.

Wiliam (2011) propõe a estruturação da avaliação formativa a partir do planejamento, implementação e acompanhamento de cinco tipos de intervenções ao longo do processo: definição de rubricas; formulação de perguntas para promoção do pensamento reflexivo; *feedback* do professor aos alunos; mobilização dos alunos como fontes de conhecimentos para trocas com seus pares; e ativação dos alunos como donos de seus próprios processos de aprendizagem. Dependendo do momento do processo, uma ou mais delas devem estar ocorrendo.

Esse modelo se estrutura pela definição e realização de diversos pontos de verificação da aprendizagem do aluno quanto a atividades ligadas a um determinado conteúdo, com a realização dos respectivos *feedbacks* do professor nesses momentos de verificação para que esse aluno possa providenciar ajustes na construção do seu conhecimento durante o processo de aprendizagem, e não apenas ao final de um período específico, como ocorre na avaliação somativa, por exemplo.

Trata-se de espaços educativos mediados por TICs que permitem o desenvolvimento de inúmeras atividades pedagógico-comunicacionais, por meio do uso de computadores, *tablets* ou mesmo *smartphones*, e eventualmente até com acesso à internet para todos os participantes, de maneira a viabilizar o registro das diferentes participações dos alunos, em tempo real, com esses dispositivos digitais, os quais são acessados, analisados e

rapidamente comentados pelos professores responsáveis. Em alguns casos, até em tempo real.

A adoção de tal contexto implica a mudança cultural nesses espaços educativos, com o envolvimento de todos os atores desse contexto, como gestores, coordenadores, educadores e dos próprios alunos. O que significa que não basta mudar ordens, mas sim de mudar a postura das pessoas envolvidas em todos esses espaços. Isto implica tempo e dedicação para o desenvolvimento de negociações constantes entre todas as partes envolvidas, para que ocorra de fato uma mudança de cultura escolar e a consequente viabilização da implementação da proposta de avaliação formativa. As ações estratégicas são:

a. Desenvolvimento das rubricas

Rubrica é o instrumento que apresenta o conjunto dos critérios de avaliação que serão adotados durante esse processo, sendo que não se trata de listá-los apenas, mas de detalhá-los pelo menos em quatro níveis de execução de cada um deles, a partir dos quais os objetivos de aprendizagem poderão ser trabalhados e fortalecidos. Trata-se de descrever as ações que viabilizarão o desenvolvimento de cada critério, para orientar alunos e professores sobre como deverão proceder para que o atingimento dos objetivos de aprendizagem ocorra como planejado.

Para o entendimento mais claro do que é a rubrica, segue o exemplo de descritivo de um critério:

QUADRO 2 – Exemplo de Rubrica de Colaboração com Uso de Ferramentas Virtuais

Critério	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Não tento sulucionar problemas ou ajudar os demais a fazê-los. Deixo que os demias façam o trabalgo	Refino soluções sugeridas pelos outros.	Não sugiro ou refino soluções, mas estou aberto a testar as soluções sugeridas pelos demais	Busco participar ativamente e surgiro soluções para os problemas

Fonte: Exemplo desenvolvido a partir do quadro de Rubricas de Avaliação Formativa (JOHNSON, 2011, p. 31)

Vale esclarecer que o uso da rubrica não implica a atribuição de uma nota. A mesma deve ser apresentada no início do projeto, para que todos os envolvidos conheçam e validem os critérios e processos que deverão ser desenvolvidos, sendo que a mesma é retomada ao final do processo, para a realização da autoavaliação, a qual será detalhada no tópico (e).

b. Reflexão crítica

Esta é uma ação estratégica ainda problemática pois a mesma deve considerar a gestão da comunicação dialógica para a reflexão crítica nos espaços educativos, dada a falta de conhecimento e prática desses procedimentos.

De fato, a gestão da comunicação para a educação deve ser refletida e considerada como parte do planejamento dessas práticas pedagógico-comunicacionais, para a construção consistente do conhecimento sobre um determinado tema. O planejamento de aulas com mediação de tecnologias deve também entender,

considerar e planejar as intervenções dos professores enquanto mediadores do processo dialógico para que o aprofundamento da reflexão sobre um tema realmente ocorra, de maneira a concretizar o processo comunicacional necessário para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

c. *Feedback* do professor

Todo tipo de avaliação — de ou para a aprendizagem — precisa prever momentos específicos de devolutiva para que os alunos conheçam e compreendam onde erraram, para que possam trabalhar seus pontos fracos e que ajustem/ substituam entendimentos distorcidos. Mesmo quando essas crianças e jovens atendem às expectativas esboçadas na rubrica, é importante a apresentação de um *feedback* propositivo, para reforçar esse contexto, para que as crianças e jovens percebam que estão no caminho esperado e quais as premissas norteadoras.

No processo avaliativo para aprendizagem, essa ação assume um novo papel, uma vez que o foco da mesma é o acompanhamento e assessoria aos participantes na construção/formação do conhecimento em todo o processo de aprendizagem, o que faz com que esses comentários tenham que ser elaborados com foco no fortalecimento desse conhecimento (WILIAM, 2011).

d. Alunos enquanto fonte de conhecimento

A quarta ação estratégica se reflete na ocorrência de momentos em que os alunos sejam colocados como parceiros ou monitores de aprendizagem uns dos outros, para motivá-los a se envolverem mais nas práticas dedutivas. Daí a importância da definição de momentos ao longo desse processo de aprendizagem durante os quais os pares se auxiliam mutuamente, em eventuais dificuldades que estejam enfrentando ou mesmo em momentos de revisão e validação de atividades desenvolvidas, para que o resultado do grupo seja ainda mais aprimorado.

e. Autoavaliação: avaliação entre pares/autoavaliação

Esta ação estratégica pode ocorrer com dois tipos de ações: avaliação entre pares e autoavaliação. A autoavaliação em si consiste na ação de o aluno refletir e avaliar seu próprio desempenho com base na rubrica. Porém, nem sempre o aluno está preparado para desenvolver essa atividade logo de início, e isso não significa também que o aluno vá necessariamente se super avaliar. Trata-se da necessidade de mudança de cultura e de aprendizagem a partir da prática desse processo de avaliação.

A avaliação entre pares é a ação estratégica durante a qual um aluno avalia o desempenho de outro colega seu, sempre com base nos critérios contidos na rubrica da atividade desenvolvida, que pode ser uma simples atividade ou um projeto. Na autoavaliação, cada um avalia a si próprio durante o desenvolvimento de um determinado projeto, sempre com base nos critérios que compõem a rubrica do mesmo.

A dinâmica de avaliação entre pares tem sido adotada exatamente para que os alunos se habituem a desenvolver avaliações formativas com base em critérios específicos. Após a realização da atividade, os alunos avaliam o desempenho de seus pares, apontando em qual dos níveis da rubrica esse colega se encontra (para cada critério), com a devida justificativa de sua avaliação. Aqui não se trata simplesmente de classificar a participação em um nível, mas de promover uma reflexão sobre a relação do desempenho de cada aluno e a consequente qualidade de conhecimento adquirido. Na pedagogia de projetos, quando o desenvolvimento do mesmo tem de média a longa duração, essas duas dinâmicas — principalmente a avaliação entre pares — pode ser adotada mais vezes para verificar se estão evoluindo como esperado.

Aspectos convergentes entre Educomunicação e avaliação

formativa

As bases teóricas aqui apresentadas viabilizaram a elaboração do seguinte quadro de indicadores educomunicativos e de avaliação formativa:

QUADRO 3 – Indicadores Educomunicativos e de Avaliação Formativa

INDICADORES A PARTIR DO PARADIGMA DA EDUCOMUNICAÇÃO (SOARES,1999, 2011)	**INDICADORES A PARTIR DA AVALIAÇÃO FORMATIVA (WILIAM, 2011)**
FINALIDADE PRINCIPAL 1. Empoderamento do aulono enquanto cidadão responsável 2. Apoio à construção do conhecimento; 3. Acompanhamento do desenvolvimento das competências educomunicativas no contexto de ecossistemas comunicacionais.	**FINALIDADE PRINCIPAL** 1. Autorregulação do processo de aprendizagem; 2. Apoio à construção do conhecimento; 3. Acompanhamento do desenvolvimento das competências.
MOMENTOS DE AVALIAÇÃO 1. Acompanhamento ao longo do processo; 2. Viabilização de intevenções e orientações ao longo de todo o processo, e não	**MOMENTOS DE AVALIAÇÃO** 1. Acompanhamento ao longo do processo; 2. Viabilização de intevenções e orientações ao longo de todo o processo, e não apenas no início ou final do mesmo.

apenas no início ou final do mesmo.	
DINÂMICA ENCERRAMENTO 1. Roda de conversas, ao final do processo, para desenvolvimento de reflexões analíticas e reflexivas pelos alunos, de forma individual e/ou grupal.	**DINÂMICA ENCERRAMENTO** 1. Avaliação entre pares (duplas ou grupos pequenos, equipes) e/ou autoavaliação.
PRÁTICAS PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAIS 1. Gestão Compartilhamento da Comunicação (SOARES, 1999): a. Ação comunicativa; b. Apropriação e manejo das linguagens da comunicação; c. Uso dos recursos da informação para a produção cultural.	**AÇÕES ESTRATÉGICAS** 1. Criação colaborativa de rubrica: elaboracão coletiva; construção conjunta por meio de trocas dialógicas para definição dos critérios e respectivos níveis; elaboração no início do projeto ou dinâmicca; validação com alunos e professores; 2. Práticas de diálogo e reflexão: tipos de participacão doa alunos (degraus de Hart e costa); alunos enquanto recursos de aprendizagem

2. Participação de Protagonismo [Degraus de Participação: 5 a 10 (HART, 1992; costa, 2016 a. Participação planejadora e operacional; b. Participação decisória, planejadora e operacional; c. Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora; d. Participação colaborativa plena; e. Participação plenamente autoônoma; f. Participação condutora. 3. Ação de Diálogo a. Escuta Mútua; b. Pensar juntos; c. Apontar outros pontos de vista; d. Compartilhar e refletir sobre ideias; e. Fazer emergir ideias/buscar	(aprendendo ensinando) eo protagonismo no processo de aprendizagem: 3. *Feedback* propositico, com base na rubrica; 4. Avaliação entre pares e autoavaliação reflexiva, com base na rubrica.	

pluralidade de ideias. (BOHM, 2005).	
COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS 1. Diálogo (Pensar e construir conjuntamente); 2. Escuta mútua; 3. Organização e expressaão do pensamento (reflexão); 4. Colaboração; 5. Compartilhamento (de experiências e de ideias); 6. Gestão da Compartilhada da Comunicação e Uso de TIC; 7. Tomada Compartilhada de Decisão; 8. Resolução Conjunta de Problemas; 9. Avaliação (entre pares e autoavaliação).	**COMPETÊNCIAS TRABALHADAS** Não foi espercificado claramente

Fonte: Informações retiradas do Quadro de Indicadores completo, do Anexo H (MELLO, 2016, p. 375).

Os resultados verificados

Como dissemos, esta pesquisa teve como objetivo verificar a existência de aspectos comuns entre as premissas do paradigma da Educomunicação e as ações estratégicas da abordagem de avaliação formativa da proposta de Dylan Wiliam (2011), adotada nas práticas dos Laboratórios de Informática Educativa das unidades escolares da SME-SP. Outro objetivo da mesma foi verificar a possibilidade de uso de tal abordagem para avaliação de projetos estruturados a partir das premissas da Educomunicação.

Para tanto, foram analisadas as ações estratégicas de avaliação formativa utilizadas em oito projetos junto aos LIE da referida rede municipal de ensino de São Paulo (Rede-SP), desenvolvidos entre os anos de 2012 e 2014.

Foram definidas as chamadas competências educomunicativas como indicadores da pesquisa de campo, a partir da aproximação das características comuns entre o paradigma da Educomunicação e os fundamentos da abordagem de avaliação formativa adotada nos LIE da SME-SP, como destacado no Quadro 03 aqui apresentado, o que permitiu a constatação de que o conceito das competências começa a ser utilizado, atualmente, e cada vez com mais força, como base na definição de objetivos dos processos educacionais.

A própria SME-SP, em seu documento sobre as Orientações Curriculares — Proposições de Expectativas de Aprendizagem, de Tecnologias de Informação e Comunicação, distribui as competências em quatro categorias: pessoais (aprender a ser); interpessoais (aprender a conviver); profissionais ou executivo-gerenciais (aprender a fazer); e competências cognitivas (aprender a conhecer). Esse material apresenta orientações sobre como trabalhar as competências em projetos educacionais com mediação tecnológica (SÃO PAULO, 2010). Estas foram as razões da definição de indicadores possíveis para os processos dialógicos e formativos do ato de avaliar a partir das competências.

> Se entendemos que a formação de todos os cidadãos deve estar direcionada a que sejam competentes para serem capazes de responder aos problemas que uma vida comprometida com a melhoria da sociedade e deles mesmos, as competências que deverão aprender podem se desenvolver nas seguintes dimensões: social, pessoal e profissional (ZABALA, 1999 apud ZABALA; ARNAU, 2010, p. 78).

Zabala e Arnau (2010) esclarecem que pensar o desenvolvimento de competências nos espaços educativos não é tarefa tão clara e simples. Os autores também sinalizam para a força que a proposta de adoção das competências como norteadoras da definição de objetivos nos espaços educativos está ganhando espaço crescente, a cada dia, na área da educação, pelo que trazemos este tópico ao presente estudo.

Foram listadas também algumas competências identificadas como sendo educomunicativas — pelo fato de estarem presentes nas práticas com base no paradigma da Educomunicação — tendo sido utilizadas como indicadores na pesquisa, quando da busca do entendimento sobre se os projetos estudados apresentavam, em suas rubricas, critérios com descrição das mesmas, quais sejam: diálogo (pensar e construir conjuntamente); escuta mútua; organização e expressão do pensamento (reflexão); colaboração; compartilhamento (de experiências e de ideias); gestão compartilhada da comunicação e uso de TICs; tomada compartilhada de decisão; resolução conjunta de problemas; e avaliação (entre pares e autoavaliação).

Um dos eixos norteadores desse estudo foi que as ações estratégicas do modelo de avaliação formativa adotada nos LIE, da DOT/SME-SP, são estruturadas com base em práticas pedagógico-comunicacionais, passíveis de serem identificadas e estudadas a partir da Educomunicação. Para o levantamento de dados, foram entrevistados os professores orientadores de informática educativa responsáveis pelos projetos, bem como duas gestoras de diretorias regionais de educação, além de alunos ligados a três dos projetos. Além disso, foram verificados também os registros acerca das rubricas e das avaliações feitas ao final desses projetos com base nos respectivos critérios.

Considerações finais

A coleta e análise dos dados apresentados permitiu confirmar a existência de pontos comuns entre o campo da Educomunicação e referida abordagem de avaliação formativa. Isso permitiu também vislumbrar a importância da estruturação e desenvolvimento dos processos comunicacionais a partir das premissas de Educomunicação para essa abordagem de avaliação formativa, bem como confirmar a necessidade de mudança das relações nos espaços educativos a partir da adoção de práticas mais dialógicas entre alunos e deles com seus professores e de adoção de um planejamento do processo comunicacional para uso das TICs nesses espaços, de maneira a otimizar o atingimento dos objetivos de aprendizagem, principalmente das competências educomunicativas aqui destacadas.

Finalmente, constatou-se que, dependendo da forma como era estruturada — ou não — a gestão da comunicação para a educação ao longo da realização das práticas pedagógico-comunicacionais desses projetos, a implementação dessa abordagem de avaliação formativa ocorria ou não.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de uma nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). Educomunicação – Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31-42. (Coleção Educomunicação).CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educomunicação** — Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil** — adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976a. Atualidades Pedagógicas.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976b. Atualidades Pedagógicas. Vol 2.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à política educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HART, Roger A. Children´s participation: from tokenism to citizenship. Florença: UNICEF, 1992.

HATTIE, John. **Visible learning for teachers**: maximizing impact on learning. New York: Routledge, 2012.

JOHNSON, Steve. **Digital Tools for Teaching** — 30 e-tools for collaborating, creating, and publishing across the curriculum. Gainesville/Florida/EUA: Maupin House, 2011.

MARIOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. Último acesso em: outubro/2015. Disponível em:

(http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf)

MARTIN-BARBERO, Jesus. Cultura y Nuevas Mediaciones Tecnológicas. In: **América Latina**: otras visiones de la cultura, CAB, Bogotá, 2005 (Apostila do curso “Novas Sensibilidades – urbanias e cidadanias”, Texto 4).

MARTIN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). Educomunicação – Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121 a 134.

MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação e Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa no Ensino Básico**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

MELLO, Luci Ferraz de; SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Tutoria em EAD: Gestão da Comunicação para a Educação, para o Diálogo e Pensamento Crítico na EAD. In: **Revista FGV Online**, ed. 9, setembro/2015, p. 50-85.

SÃO PAULO. Orientações curriculares: proposições de expectativas de aprendizagem – Tecnologias de Informação e comunicação. São Paulo: SME, DOT, 2010. 126p. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16390.pdf Acesso em: set/2014

SÃO PAULO. Projeto Gênese – A Informática Chega ao Aluno da Escola Pública Municipal. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 1992.

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

SOARES, I. O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: Revista Contato, Brasília, Ano I, N.I, jan./mar., 1999, p. 19-74.

WILIAM, Dylan. **Embedded formative assessment**. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Comunicação e Educação: bases epistemológicas fundamentadas na perspectiva dialógica de Paulo Freire

Affonso Henriques da Silva Real Nunes[1]
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Denise Cortez da Silva Accioly[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Sandra Mara de Oliveira Souza[3]
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre a atuação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Comunicação e Educação (Combase) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, composto por pesquisadores dos campos da Comunicação e da Educação. Discorre ainda sobre sua base científica e epistemológica, que tem como fundamentos as ideias de Paulo Freire sobre Comunicação e Educação (1979, 1983, 1995, 1996, 1999, 2002, 2003) e autores com os quais esses conceitos dialogam. Dentre eles, podemos destacar Habermas (1989, 2002, 2003), que enfatiza a importância da comunicação livre e emancipada como estratégia para a humanização do mundo atual, permeado pelas velhas e novas tecnologias da informação e comunicação. Habermas aponta, como a principal causa dos problemas que desumanizam as sociedades contemporâneas, o grande déficit de comunicação, em plena era das comunicações.

Desta forma, assim como Freire, Habermas reconhece o diálogo como uma exigência ontológica.

O Professor Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade (2015, p. 12), que tem sido o coordenador da Combase desde seu surgimento enquanto base de pesquisa, ainda na década de 1990, destaca que:

> o Grupo de Pesquisa em Comunicação e Educação (COMBASE) foi um dos primeiros grupos de pesquisa da área de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e seu interesse tem sido focado nos aspectos teóricos da Comunicação e da Educação bem como nos aspectos relacionados com o uso da tecnologia da informação e da comunicação (TIC's) na vida social e na educação. Temos também estudado o que tem sido nossa principal referência teórica — os conceitos freireanos de Educação e Comunicação e os autores com os quais esses conceitos se articulam .

Na concepção de Andrade (2015), o nosso papel enquanto educadores e pesquisadores é conhecer o sujeito e suas necessidades para, a partir daí, buscar as melhores formas de utilização da tecnologia que possa servir de apoio didáticopedagógico aos professores e de ferramenta de apoio à aprendizagem do aluno. Estes dois polos, ensino e aprendizagem, precisam estar em sintonia para que as mudanças se efetivem nas práticas educacionais. No entanto, é imprescindível o papel do professor como estrategista deste processo. Mas, isso não é o que estamos vendo acontecer; muito pelo contrário, o que a realidade nos mostra é que muitos educadores estão deslumbrados com as possibilidades que a tecnologia oferece, alheios à experiência comunicacional, à interação e à colaboração com os sujeitos e adotam uma visão puramente instrumental.

Pinheiro (2013) destaca que algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas no intuito de mapear as produções e identificar a relação Comunicação/ Educação que também tem sido objeto de estudo de várias pesquisas a partir de alguns parâmetros distintos, como a dissertação de mestrado de Patrícia Horta Alves (ALVES, 2002), que faz um levantamento sobre a produção discente em comunicação e educação no Brasil, entre os anos de 1994 e 1998; o artigo de Solange Puntel Mostafa (MOSTAFA, 2011), que por meio

da pesquisa bibliométrica faz um levantamento de autores nacionais e internacionais mais citados na revista Comunicação e Educação, de 1994 a 2001; e a tese de doutorado de Ligia Beatriz Carvalho de Almeida (ALMEIDA; LOBATO; GHAZIRI, 2015), que levanta a produção literária sobre o tema da Educomunicação.

De acordo com o levantamento de Pinheiro (2013), vários pesquisadores analisam os artigos publicados nos maiores congressos das duas áreas: INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), COMPÓS (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação) e ANPED (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Claudio Messias (MESSIAS, 2011), por exemplo, em sua dissertação de mestrado defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), faz uma comparação entre os papers apresentados na INTERCOM e na ANPED e as teses e dissertações defendidas na própria ECA/USP, investigando como a Educomunicação é apropriada pelos pesquisadores. No mesmo ano, Alexandra Fante Nishiyama busca, em sua dissertação de mestrado na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), as teses e dissertações disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a relação Comunicação Comunitária e Mídia-educação, entre os anos 2000 e 2009.

Sendo assim, tendo como fundamento algumas pesquisas já realizadas nesse sentido, procuramos apresentar parte da trajetória da Combase no intuito de que possa servir de aporte para futuros pesquisadores, contribuindo assim com o estado da arte na área da Comunicação/Educação. Tal investigação tem como caminhos metodológicos o levantamento e posterior análise de um recorte da produção científica do Grupo para identificar suas principais bases científicas e epistemológicas.

A Educação na perspectiva de Paulo Freire

Freire (1983), na Pedagogia do Oprimido, discute dois tipos de educação: uma que ele chama de educação bancária e outra de educação libertadora. A primeira está ligada à pedagogia dos opressores, enquanto a segunda prende-se aos anseios de libertação dos oprimidos e se identifica com a pedagogia libertadora.

A pedagogia do oprimido, humanista e libertadora que é, compõese de dois momentos: num primeiro, os oprimidos tomam consciência de sua opressão e vão desvelando o mundo da opressão, comprometendo-se na práxis com a sua transformação; num segundo momento, quando é transformada a realidade opressora, a pedagogia dos oprimidos passa a ser a pedagogia dos homens em processo de contínua libertação.

Na concepção da educação dita bancária, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos recebem de forma passiva, memorizam e repetem. Nesse tipo de educação, não há criatividade, nem transformação, nem saber. “Na visão‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1983, p. 67). Nessa concepção, o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa, enquanto os educandos são pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos os que a escutam docilmente. Segundo Freire (1983, p. 70),

> o que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”.

A educação libertadora, problematizadora e criativa implica a superação da dicotomia educador/educando, de tal forma que sejam ambos simultaneamente educadores e educandos, educando-se em diálogo com o mundo, tornando-se sujeitos do processo educativo e crescendo juntos. A educação passa a ser uma prática para a

liberdade, que envolve reflexão e crítica, e se faz sempre por meio do diálogo entre educando e educador. O diálogo entre eles constitui a essência da educação para a liberdade. Para Freire, não há educação sem diálogo. Reflexão, crítica e diálogo formam a trilogia responsável pela educação libertadora, que é também problematizadora e oposta à educação bancária.

Para o educador/educando, o conteúdo programático da educação libertadora não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada daqueles elementos que o educando lhe entregou de forma desorganizada. Na concepção de educação defendida por Paulo Freire, três ideias perpassam toda sua obra: democracia, liberdade e diálogo. Essas ideias têm como pano de fundo a questão ética.

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), a prática educativa deve ser exercida como uma missão. O ensino tem que se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida, que exige naturalmente competência e, além disso, requer uma técnica e uma arte. Morin (MORIN; CIURANA, MOTTA, 2004) evoca o pensamento de Platão, segundo o qual o Eros é condição indispensável de todo ensino: “O eros, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos” (MORIN; CIURANA, MOTTA, 2004, p. 101-102).

A comunicação freireana

Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a traçar um conceito de Comunicação e sua ligação com a Educação. Em seu livro “Extensão ou Comunicação?” (1979), estabelece uma noção de Comunicação que se insere no agir pedagógico libertador. Para esse autor, a Comunicação é co-participação dos sujeitos no ato de pensar. “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1979, p. 67). Para Freire (idem, p. 69) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a

transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados".

O conceito de Comunicação como diálogo, pensado por Paulo Freire na década de 1960, quando ele ainda se encontrava no Brasil, posteriormente expandiu- se por vários países, chegando até Guiné Bissau, com repercussão nos Estados Unidos, onde sua principal obra, Pedagogia do Oprimido, foi traduzida e depois divulgada por mais de 15 países.

Desde os anos de 1970, Paulo Freire já era estudado fora do Brasil, todavia o assunto comunicação como diálogo ainda não havia chamado a atenção dos estudiosos do seu pensamento, o que só ocorreu a partir do trabalho que desenvolveu como consultor internacional das Nações Unidas, em projetos de reforma agrária e extensão rural no Chile na década de 1960. Na obra "Extensão ou Comunicação?" (1979) discute com mais pormenores a noção de Comunicação, embora de forma embrionária já estivesse presente na sua primeira obra, "Educação e atualidade brasileira", publicada somente em 2001, após sua morte.

> O conceito de Cultura e a questão do Diálogo estão intimamente ligados ao de Comunicação como troca de experiência. Tais conceitos estão presentes no método de alfabetização desenvolvido em Angicos, município do Rio Grande do Norte, por volta de 1960. Cultura é um conceito fundamental, pois é em torno dele que gira todo o processo de aprendizagem como conscientização. Ao relatar suas experiências educacionais com operários na cidade do Recife, afirma: "nessa intimidade com grupos de operários e líderes operários também é que fomos compreendendo coisas tão claras e simples como esta: a necessidade entre os políticos e o povo, de uma comunicação existencial" (FREIRE, 2002, p. 22).
>
> A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo que apenas se acha. A sua integração o enraíza (FREIRE, 2003, p. 50).

A ideia de comunicação dialógica de Paulo Freire baseia-se no respeito pelo outro, não visa à acomodação ou ajustamento, mas

enfatiza a integração que torna o homem sujeito de suas ações e o afasta da condição de objeto, de dominado, sem vez e sem voz. Enquanto a adaptação é um conceito passivo, a integração implica engajamento no sentido de mudar, de transformar a realidade, criticando-a para ser capaz de mudá-la.

Trajetórias de pesquisas na perspectiva de Paulo Freire

Para contextualizar e servir de exemplificação, propomos inicialmente apresentar duas dissertações e uma tese defendidas na Combase, bem como um projeto de pesquisa decorrente de uma dissertação de mestrado também defendida na Combase. Todos esses trabalhos foram desenvolvidos pelos autores deste artigo.

Na dissertação de Accioly (2006), o objetivo foi analisar as representações sociais da Televisão, por parte de mães/educadoras, enquanto telespectadoras, para compreender o significado dessa mídia no seu cotidiano e as mediações que ocorrem entre educador/educando dentro da sala de aula. O objeto de estudo foi o papel da Televisão na Educação, que se apoia na abordagem da representação social. Procurou revelar, através da fala de cinco educadoras que exercem suas atividades pedagógicas no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino da cidade de Natal (RN), experiências significativas para um avanço da educação para as mídias. Entender qual a representação que as educadoras têm sobre a Televisão contribuiu também para reflexão e análise crítica sobre a mídia na formação dos professores. Sendo a técnica verbal uma das formas mais comuns de acessar as representações, utiliza-se como estratégia metodológica a entrevista aberta, orientada por um roteiro amplo e flexível, dando espaço suficiente às entrevistadas para expor suas ideias, evitando impor pré-concepções e categorias, o que possibilitou acesso a um rico material.

O estudo teve como principais pressupostos teóricos a contribuição do mexicano Orozco Gómez (1996, 2001) pesquisador

latino-americano, que, influenciado pelas ideias de Paulo Freire (1979, 1983, 1996, 2002, 2003) e Martín-Barbero (1994, 2003), estabelece um diálogo entre Educação Popular e as Teorias da Comunicação, sobretudo no que se refere aos estudos de recepção da Televisão, em que desenvolve o enfoque integral da audiência ou modelo das múltiplas mediações.

Nessa pesquisa concluímos que a Escola, assim como a Família, é importante mediadora das informações veiculadas pela mídia. A relação que os docentes estabelecem com a Televisão e a representação que têm dela em suas vidas refletem de forma marcante na sua prática profissional e no diálogo da mídia dentro do espaço escolar, podendo contribuir para a reflexão crítica que os educandos estabelecem com o meio através da mediação das educadoras.

Nessa mesma direção foi o trabalho de dissertação de Souza (2002), intitulado “Giz, câmera, ação: uma experiência de leitura e produção da imagem como resgate profissional do educador”, que proporcionou a elaboração coletiva de um produto audiovisual abordando a Pluralidade Cultural, tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Através do discurso dos envolvidos, constatou-se o caráter transformador e dialógico que a experiência de ser produtores obteve à medida que os participantes discutiam, sugeriam, mobilizavam, elaboravam. O grupo produtor incorporou as propostas que o vídeo pretendia despertar. O grupo, no papel de produtor, teve a percepção de diagnosticar os locais de ocorrência da pluralidade e de reivindicar o seu lugar enquanto educadores na concretização de projetos envolvendo questões culturais no município de Parnamirim, região metropolitana de Natal, estado do Rio Grande do Norte, local de realização da pesquisa.

Ao analisar os depoimentos dos participantes do vídeo, a autora verificou alterações no “estilo cognitivo” do grupo, ou seja: o significado atribuído ao cotidiano, ao vivenciado, foi mudando conforme o decorrer da pesquisa. O cotidiano, no entanto, constitui-se numa dimensão estruturante da realidade e, se é nele que se localizam focos de resistência, criatividade e mudança, é também o de alienação e reprodução. Isso ficou claramente explícito quando

da escolha de um documentário no formato “clássico” popularizado pela televisão e quando, em algumas circunstâncias, procuravam, por assim dizer, “esconder” o que não julgavam conveniente “aparecer” no vídeo, já que se tratava de um documento que perpetuaria o grupo enquanto autores e atores.

O vídeo foi um elemento mediador. A exibição do vídeo mobilizou artistas, uma vez que na trilha constava a música de um compositor local; antigos moradores, que se dispuseram a ser entrevistados; movimentos sociais, o grupo esteve presente numa reunião da Associação de Apoio ao Adolescente; a Igreja Católica, que cedeu o Centro Pastoral para a exibição; e a universidade, representada pela equipe responsável e convidados. O grupo mobilizou também autoridades locais, as quais se fizeram presentes durante o evento, que, além da exibição do vídeo, oferecia mais dois eventos paralelos: uma exposição fotográfica e o lançamento de um catálogo sobre uma das mais tradicionais escolas de Parnamirim: o Colégio Cenecista Augusto Severo.

Seguindo as pistas de Paulo Freire, o trabalho foi ao encontro da transformação social, trabalhando na perspectiva educomunicativa, levando em conta, principalmente, conteúdos críticos. Não apenas em termos instrumentais (questões técnicas), mas, sobretudo, através da análise ideológica presente no discurso dos meios de comunicação e no contraponto oferecido pelo diálogo quando também puderam ser os produtores de conhecimento.

Nesse sentido, a tese de Souza (2009) partiu do pressuposto freireano de que o diálogo é condição essencial para a plena efetivação da Comunicação e teve como objetivo verificar se a mídia, no contexto de uma sociedade midiática e midiatizada, possibilita esse diálogo. Considerou que não é possível chegar a uma resposta se continuarmos a aceitar a abordagem teórica que polariza o processo da comunicação entre emissor e receptor. Utilizando-se de elementos da etnometodologia como a análise da conversação e a reflexividade, a tese mergulhou no cotidiano de educadores e educandos de uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, para, através de algumas experiências com a mídia, corroborar as

ideias de Paulo Freire, reafirmando a mediação feita pelo mundo e, no contexto escolar, pelo professor.

O estudo fundamentou-se em autores como Freire (1979, 1983, 1996, 2003), Bohm (2005), Maturana (MATURANA; VARELA, 1997) e Sodré (1984) e concluiu que a mídia, por si só, não contém os componentes necessários ao diálogo. Ela se reveste de um caráter distanciador do humano, à medida que apresenta toda uma gama de representações “perfeitas”, prontas. Assim sendo, como pensar que é possível que a comunicação efetivada pelo diálogo ocorra nos moldes com que tem sido perpetrada por ela? A mediação, que intrinsecamente deve ser feita pelo mundo, acaba sendo feita pela mídia, que assume a representação da realidade.

Nessa direção também desponta a pesquisa de Nunes (2014), membro da Combase entre os anos de 2003 e 2011 e atual professor adjunto do Departamento de Jornalismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa atual é fruto de reflexões desenvolvidas, principalmente, no trabalho de mestrado de Nunes (2006) desenvolvido junto à Combase, que teceu considerações a respeito do ensino da língua portuguesa na televisão e promoveu uma crítica ao meio. Partiu-se de conceitos de Paulo Freire para uma educação voltada ao mundo, à vida em movimento, que tira a escola da condição de micro-célula social para integrá-la à sociedade como um todo. A esses conceitos, se reuniram vozes como a de Sodré (1984), que discute questões como a comunicação em sociedade, o diálogo e a fala institucionalizada da televisão. Indispensável também foi, nesse contato dentro da Combase, conhecer as ideias da Escola de Frankfurt, como a reprodutibilidade técnica de Benjamin (1990), e como elas se relacionam com a difusão em massa. Foi com a tomada de consciência fundamental a respeito do funcionamento dos mecanismos internos da televisão, com a orientação do Professor Arnon, que o autor reuniu as condições para se lançar em uma nova pesquisa a respeito do meio televisivo.

O projeto TV UERJ Online foi criado em 2001 como TV UERJ Online e passou por várias fases de desenvolvimento e coordenadores. Sua proposta inicial, mantida até Nunes assumir sua coordenação em 2014, era replicar uma redação de

telejornalismo na universidade. Assim, foi criada uma “grade de programação” com diversos programas semanais e um telejornal. Pode-se dizer que constituía um simulacro, uma vez que copiava a estrutura da TV sem os seus recursos humanos e técnicos. Hoje, a nova orientação é buscar uma expressão audiovisual para a informação veiculada na internet, compreendendo que isso não pode significar, reduzidamente, produzir reportagens em vídeo nos moldes da televisão e exibi-las na rede.

> Como a distribuição de todas as formas de cultura se tornou baseada em computadores, estamos cada vez mais mediados por dados predominantemente culturais — textos, fotografias, filmes, música, ambientes virtuais. Em resumo, não somos mais mediados pelo computador, mas pela cultura em forma digital (MANOVICH, 2001, p. 69-70, tradução nossa).

Deve-se, portanto, buscar uma cultura digital que possa ser aplicada às reportagens em vídeo. Sabe-se que a internet requer uma linguagem específica porque os internautas experimentam distintos hábitos de navegação. O senso comum discorre sobre a duração dos vídeos — que devem ser curtos —, mas esse conceito por si só não dá conta daquilo que se persegue em meio à diversidade da rede: conquistar a atenção de um público que tem opção de escolha e muito o que escolher. Os telejornais já apresentam reportagens curtas, em sua média, mesmo assim, a audiência não se sustenta.

A saída, entende-se, estaria na busca de uma comunicação visual e sonora. A publicidade desenvolveu uma técnica de vender produtos (ou informações sobre produtos) de maneira sucinta e eficaz. Especialistas em comunicação visual trabalham com um conhecimento amplo de todo o processo. Fornecem, segundo Bergström (2009, p. 11),

> uma visão panorâmica de toda a corrente, desde a análise, a estratégia e a narrativa até a mensagem, a imagem, a forma e a cor. A visão panorâmica cria mais pontos de contato – “interfaces de contato”, se preferir – gerando mais participação em mais mundos.

Entende-se que um dos exemplos desta prática pode significar trabalhar a qualidade da imagem em si (em movimento ou em fotografias still) e outras possibilidades visuais, como a utilização de elementos gráficos: tipografia e tarjas animadas, com atenção para a seleção intencional de cores. Defende-se que todos os elementos visuais comunicam algo, por isso, devem ser explorados nesse sentido.

Já o cinema documental contemporâneo trabalha com técnicas narrativas que levam em consideração não apenas entrevistas ou a narração, mas trabalham com a intenção do diretor no processo comunicativo. Dancyger (2007) chama isso de “voz”. Segundo o autor, “a voz pode ser estabelecida diretamente pela narração ou gerada de forma distinta do estilo visual ou, ainda, pela utilização da ironia gerada por um contraponto da narração ou da música em relação à imagem ou da combinação de qualquer um desses recursos” Dancyger (2007, p. 365). E complementa, “uma ampla gama de ideias desenvolve-se a partir das decisões musicais do realizador” (DANCYGER, 2007, p. 387).

Assim, a proposta para uma outra abordagem de reportagens audiovisuais noticiosas postadas na internet seria explorar elementos narrativos, visuais e sonoros que desempenhassem funções marcantes dentro de um bloco comunicativo em que cada um destes elementos tivesse uma função relevante. Esse trabalho requer um tempo bem mais elevado de produção e pós-produção do que as matérias convencionais, uma vez que grande parte do processo de acabamento requer mais criatividade e detalhamento do que o de costume.

Em termos educacionais, o desafio está em mudar a concepção entre os alunos daquilo que entendem como reportagem audiovisual, porque suas referências estão na televisão e no telejornalismo. Daí a necessidade de encontrar o conceito de “educação libertadora” de Paulo Freire, que propõe uma construção conjunta do saber. Não há como impor uma nova metodologia, radicalmente diferente daquela já consagrada, sem que os alunos compreendam os seus objetivos. Por isso, é necessário que se crie um consenso entre aquele que apresenta (o pesquisador) e aqueles que farão parte do processo (alunos com o pesquisador). A troca é

necessária porque esta construção conjunta só pode caminhar com a contribuição de todos e com a percepção de que buscamos uma forma de comunicação que efetivamente atinja o público da internet. Uma busca que tenta compreender (e atender) as ânsias da sociedade em relação à mídia dos dias de hoje.

As pesquisas mencionadas refletem a preocupação recorrente com a compreensão do conceito de comunicação e de diálogo. Além disso, demonstram preocupação com correntes de pensamento que tendem a considerar os símbolos e significados como entidades autônomas em relação aos homens, seus criadores. Os que defendem a autonomia do espectador fundam sua crença no fato de que cada ser humano, por unicidade, é capaz de interpretar as mensagens da mídia a partir de seus próprios referenciais pessoais. Entretanto, há que se considerar que, para cada grupo humano, corresponde uma situação fundada no locus social do qual o sujeito faz parte. Os sujeitos são diferentes, mas nem tanto. Há um diverso número de fatores comuns a determinados grupos sociais que compõem a sua cultura e, consequentemente, seu modo de pensar e agir.

Considerações

Refletir sobre a atuação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação (Combase), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), implica em recuperar as escolhas epistemológicas e metodológicas que têm norteado as pesquisas dos seus participantes. No que diz respeito às primeiras, importa destacar que as relações de poder têm se mostrado determinantes para a compreensão do papel que os meios de comunicação têm assumido na sociedade, com especial relevo no campo da educação. Ao se verificar, nas pesquisas supracitadas, a mudança do lugar de espectadores ingênuos para o de leitores críticos e, em alguns casos, ao se propor que alunos e professores sejam, eles mesmos, produtores e difusores de conteúdos, há uma permuta de lugares e de lógicas que contribui sobremaneira para a tomada de consciência, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

As escolhas metodológicas também estão refletidas na concepção do Grupo, que tem optado por trabalhar com pesquisas de cunho qualitativo, buscando levar em consideração as características do objeto estudado bem como as variáveis depreendidas do problema.

Referências

ACCIOLY, D. C. da S. **A televisão refletida na escola:** a compreensão de mães/educadoras. Natal. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ALMEIDA, L. B. C. de; LOBATO, M. C. de C.; GHAZIRI, S. M. ANPEd e Intercom: panorama da produção dos pesquisadores em educação e comunicação na última década. **Resgate**, Campinas, SP, v. 19, n. 22. jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/305/313>. Acesso em: 15 maio 2015.

ALVES, P. H. **Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação** – ECA / USP. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA/USP, 2002.

ANDRADE, A. A. M. de. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. **Revista brasileira de educação**: 40 anos da pós-graduação em educação, Campinas, SP, n. 30, p. 133-138, set./out./nov./dez. 2005.

ANDRADE. A. A. M. de. **Tudo por dinheiro**. Natal: PPGED, [20--?]. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon/tudo.htm>. Acesso em: jan. 2016.

ANDRADE. A. A. M. de. **A imagem autoritária**. Natal: PPGED, [20--?]. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon/imagem.htm> Acesso em: jan. 2016.

ANDRADE. A. A. M. de. **Os conceitos freireanos da educação e da comunicação e o uso de TICs nos sistemas educacionais**. Natal: [S.n.], 2015. 4 p. (Manuscrito não publicado).

ANDRADE. A. A. M. de. **Uma janela aberta para o mundo**? Natal: PPGED, [20- -?]. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon/janela.htm>. Acesso em: jan. 2016.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 207-240.

BERGSTRÖM, B. **Fundamentos da comunicação visual**. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

DANCYGER, K. **Técnicas de edição para cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**? 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação:** diálogos. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri, Espana: Taurus, 1989.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press, 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 39-68.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**: autopoiése – a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MESSIAS, C. **Duas décadas de Educomunicação**: da crítica ao espetáculo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Eca/USP, 2011.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E.; CIURANA, E. Roger; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem

pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOSTAFA, S. P.; MAXIMO, L. F. A produção científica da ANPED e da Intercom no GT da Educação e Comunicação. **Ciência da informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 96-101, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MOSTAFA, S. P. **Citações Epistemológica no campo da Educomunicação**. Comunicação & Educação (24). São Paulo, ECA/ USP, 2011.

NUNES, A. H. S. R. (Coord.). **Telejornal UERJ online**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCSqxbQcBYdK-cRh4Bu97zytw>. Acesso em: 13 jul. 2016.

NUNES, A. H. S. R. **O ensino da língua portuguesa na televisão**: uma análise através do programa Afinando a Língua. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OROZCO GÓMEZ, G. **Televisión y audiencias**: un enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones De La Torre, 1996.

OROZCO GÓMEZ, G. **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

PINHEIRO, R. M. A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus. Resumos… Manaus: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0464-1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

SODRÉ, M. **O monopólio da fala**: função e linguagem da televisão no Brasil. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, S. M. de O. **Giz, câmera**, ação: uma experiência de leitura e produção da imagem como resgate profissional do educador. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

SOUZA, S. M. de O. **Uma conversa na escola:** o diálogo e a mídia. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

A travessia de Jorge Huergo pelo território da Comunicação/Educação

Rose Mara Pinheiro[1]
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS)

O argentino Jorge A. Huergo[2] se destacou no cenário latino-americano pelo seu trabalho à frente da área Comunicação/Educação, sobretudo na Universidade de La Plata, em Buenos Aires. Sua repentina morte, em 6 de janeiro de 2014, aos 56 anos, na cidade de Neuquén, na Patagônia argentina, causou profunda comoção a familiares, estudantes, colegas e amigos. O presente artigo pretende resgatar a sua vasta contribuição a partir do meu próprio contato com o autor na elaboração de minha tese de doutoramento, em 2013[3].

A pesquisa traçou a trajetória do pensamento de Huergo realizando um comparativo entre duas publicações. A primeira, em 2000, intitulada “Comunicacíon/educacíon: itinerarios transversales”, e a segunda, dez anos depois, “Una guía de comunicacíon/educacíon, por las diagonales de la cultura y la política”. Para apresentar suas ideias e sua forma peculiar de entender a relação Comunicação/Educação, decidi incluir ao final deste texto parte da entrevista que o professor me concedeu, por *e-mail*, em janeiro de 2013. O meu objetivo, além de ampliar o conhecimento sobre o legado deste importante professor, é fazer uma simbólica homenagem em agradecimento à sua colaboração à minha pesquisa.

Seu último trabalho, publicado em 2015 pela Faculdade de La Plata, expressa a identidade do professor. “Jorge nos enseñó que podíamos transitar la formación docente a partir de los tres

horizontes: el maestro como trabajador de la cultura, el maestro como pedagogo, el maestro como profesional de la educación. Formar en y para las prácticas transformadoras" (Prólogo Colectivo. In: HUERGO, 2015, p. 8). O legado fundamental de Huergo é vincular a educação e a vida em todo momento e território, reforçando que o princípio "huergeano" de pensar a educação está centrado no diálogo, no intercâmbio de experiências e ideias.

Para começar o percurso no território de Huergo, trazemos a apresentação feita pelo próprio professor em uma entrevista concedida à professora Maria Cristina Costa (2008, p. 63), para a revista Comunicação & Educação:

> Estudei Filosofia e Pedagogia em La Plata, na Argentina. Quando terminei minha escola secundária, vivi cinco anos em uma comunidade aborígine mapuche. Comecei a trabalhar com alfabetização em comunidades populares, praticando algo parecido com o método de Paulo Freire. Depois trabalhei com educação e, dentre muitas experiências interessantes, o melhor foi fazer parte de um grupo fundador de duas escolas para adultos: uma para trabalhadores da saúde e outra para detentos da prisão de Olmos — uma das maiores da Argentina. Logo depois comecei a trabalhar na Universidade de La Plata, em 1992. Ali fundei a cátedra de Comunicação e Educação, assim como o Centro de Comunicação e Educação e o programa de pesquisa com essa mesma temática, dos quais ainda sou diretor. Paralelamente, desenvolvi atividades vinculadas à comunicação de educação popular, nas áreas rural, aborígine e urbana. Atualmente sou diretor de Educação Superior da província de Buenos Aires e professor em distintas universidades da Argentina e da América Latina.

Para Machado (2008), a importância do trabalho de Huergo está na sistematização e crítica do campo Comunicação/Educação. Segundo ela, "a trajetória de Huergo está ligada aos movimentos de Teologia da Libertação, à militância social e à comunicação popular e menos ao reconhecimento do ofício e de sua formação" (MACHADO, 2008, p. 66).

Ou como afirmam a estudante Beatriz Piroti (s/d, p.6) e seus colegas:

> Consideramos que Jorge Huergo es un representante del campo de Comunicación/Educación; un hacedor, por todos los aportes con que contribuye a la constitución del mismo, haciendo genealogía (en el sentido

de Foucault) con su rastreo semántico de rastros de un status epistemológico transdisciplinario. Resignificó los análisis de investigadores anteriores a él, articulando lo nacional y lo popular, hegemonía y contra hegemonía, formación de sujetos y producción de sentidos, lo social y lo cultural, “estancia” (segura) y proceso (inseguro), hibridación y permanencia, tensión entre presencia y ausencia.

Com inúmeras publicações, inclusive on-line, como a revista Nódos[4], o blog da cátedra de Comunicação/Educação[5] e sua própria tese[6], Huergo dedicou-se ao estudo da relação Comunicação e Educação por mais de 20 anos. Sua formação acadêmica também se faz presente em sua obra, quando se preocupou em definir os principais conceitos para o campo ou buscar os modelos constitutivos dessa relação. Seu preciosismo foi tamanho que defendeu a barra na nomenclatura Comunicação/Educação ao invés de Comunicação e Educação com o objetivo de romper com o “imperialismo” das disciplinas e reconhecer os contextos históricos, socioculturais e políticos que estão nas bases de construção desse campo, que para ele é “transdisciplinar, problemático e com relações tensas”.

Jorge Huergo se firmou como um dos expoentes pesquisadores do campo, principalmente por sua atitude crítica em relação aos reducionismos e, ao mesmo tempo, exageros impostos pela sociedade contemporânea. É por isso que sempre defendeu uma vinculação entre cultura e política, tendo como foco a transformação social.

Huergo considerava a interface Comunicação/Educação como um território, “sinalizado mais pela dispersão do que pela concentração”. É por entender dessa forma que apresenta, ao invés de um mapa, uma topografia, que pode representar com riqueza de detalhes os objetos, acidentes, declives e elevações do terreno. Em seu texto de 2010, Huergo atualizou e aprofundou os conceitos lançados em 2000. O principal propósito da reflexão de 2010 foi apresentar o território além das práticas e das teorias a respeito do vínculo entre os meios, as tecnologias e a educação. Novamente, ele propôs novas coordenadas para as travessias.

Inicialmente, em 2000, Huergo distinguiu três maneiras para atravessar o território da Comunicação/Educação:

I. As relações entre as instituições educativas e os horizontes culturais;
II. Os vínculos entre a educação e os meios de comunicação;
III. Os laços entre educação e novas tecnologias.

Na primeira, a ênfase está na atitude de negação ou denúncia que as instituições assumem frente aos efeitos e manipulações dos meios de comunicação. Segundo ele, as instituições educativas e os meios atuariam como duas escolas paralelas na percepção do mundo, distribuição de saberes, aquisição de valores e nos próprios processos de socialização. Aqui, o autor esclareceu o conceito de "alfabetizações pós-modernas", provocadas pelos meios e suas tecnologias, determinando o que ele nomeou como "pedagogia perpétua". Por isso, Huergo evidenciou o papel da cultura, como um campo de luta por significado. "Daí que algumas investigações em Comunicação/Educação tenham começado a considerar a intensidade das contrações socioculturais e as redes de conformismos, reconhecimentos ou oposições que se evidenciam nas instituições educativas" (HUERGO, 2000, p. 5).

Em relação à segunda maneira de atravessar o território da Comunicação/Educação, Huergo focou nas práticas e projetos de ação para demonstrar as diferentes perspectivas pedagógicas utilizadas na interface. Entre elas, destaque para a pedagogia da comunicação, baseada num modelo funcionalculturalista para manter o sistema existente, e a experiência latino-americana, que pretende promover a criticidade e o diálogo.

Huergo chamou a atenção para a preposição utilizada na expressão "os meios na escola", que indicaria simplesmente a função instrumental dos meios, como apoio, suporte ou reforço no ensino. Já no caso da "educação para a recepção", a preposição enfatiza o processo subjetivo, comparando o educando ao receptor, preocupando-se com as relações estabelecidas entre as pessoas que participam do processo, numa proposta de "recepção ativa", voltada à leitura crítica e dialógica dos meios.

Por último, os laços entre a Educação e as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação apontam para o debate sobre a inclusão de tecnologias na educação, tanto como meio de ensino

quanto como possibilidade de transformação da pedagogia tradicional e redefinição da própria relação homem/máquina.

Ainda em relação à preposição para (educação para a comunicação/comunicação para a educação), Huergo criticou a ideia de atribuir à comunicação uma situação de causa para ganhar efeitos educativos. E, ao mesmo tempo, à educação apenas uma função para alcançar a comunicação harmoniosa.

Como crenças e preconceitos, Huergo considerou três aspectos que se ressignificam em práticas atuais:

1. A educação disciplina a entrada do mundo na consciência: vai ao encontro do conceito de “educação bancária”, preconizado por Paulo Freire, em que o educando é passivo e a instituição escolar é guardiã do “erudito”, do “culto”;
2. A educação como preparação para a civilização prometida: remete ao Iluminismo e à aquisição do saber;
3. A convicção de que a educação tem de circular ao redor da leitura e da escrita, justamente como possibilidade de obter um conhecimento claro e distinto da realidade: “trabalha com os meios como se fossem livros”.

Buscando uma saída para esse cenário avassalador, Huergo apontou para um projeto transversal de Comunicação/Educação, pensando em duas abordagens distintas: a profundidade dos estudos culturais da comunicação na educação e a construção criativa de uma pedagogia crítica das mediações culturais. “Necessitamos atualizar e aprofundar a desconstrução/crítica da escolarização e da tecnoutopia, desde uma genealogia da cultura latino-americana” (HUERGO, 2000, p. 19).

Outro ponto fundamental para a questão da “comunicação para a educação” é a exagerada expectativa atribuída às tecnologias.

> A ilusão de que as redes tecnológicas produzem uma democracia direta, uma comunicação social harmoniosa e um mundo melhor. É possível religar (com a carga religiosa) a tecnologia com a felicidade humana. […] A tecnoutopia tem contribuído a imaginar que é possível a construção de redes de comunicação transparente. Ao separar a tecnologia da cultura, separa a comunicação dos processos culturais. É a partir desta formação cultural

> emergente que se tem reforçado o sentido de Comunicação para a Educação, que contém a crença de que a comunicação implica transparência, entendida como claridade, isto é, como o contrário da opacidade dos processos socioculturais (HUERGO, 2000, p. 11).

Huergo esclareceu o sentido de transparência na afirmação acima: como acordo (forma atenuada de compromisso social); como possibilidade de retroalimentação ou feedback; como construção de uma comunidade ideal de comunicação, consagrando o caráter ativo das audiências; e como interação microeconômica. Entretanto, para Huergo (2000, p. 14), estaríamos diante de “uma sociedade depredadora, que forja as identidades violentamente em torno das idiossincrasias do marketing e do consumo”.

Dez anos depois, Huergo constatou que o campo tem se reduzido ao instrumental, afastando-se de seu contexto político-cultural. Ele criticou os nomes “pedagogia da comunicação” ou “pedagogia dos meios”, “comunicação educativa”, “educação para os meios” e “educomunicação”, porque pareciam enfatizar as práticas e não considerar a complexidade, conflitividade e a crise orgânica da sociedade. Seria preciso entender com profundidade os contextos da “modernidade tardia” e, nesse sentido, o pesquisador argentino via pelo menos três processos distintos: a crise e deslegitimação das instituições; a inadequação que produz múltiplas pobrezas e exclusões ou expulsões sociais; e, por último, a explosão de diversos modos de se relacionar.

É interessante que, em sua visão, todo esse contexto estava presente no território da Comunicação/Educação, que continuava “confuso, opaco e desordenado”. Numa releitura de seu texto anterior, Huergo agora chamou a atenção para três tipos de espaços: os institucionais educativos; os mediático-tecnológicos (que aparecem como uma junção entre os dois últimos modos de travessias do texto anterior: a educação com os meios e com as novas tecnologias); e os sociocomunitários (incorporados no texto mais recente), minuciosamente estudados.

Em relação ao primeiro espaço, Huergo aprofundou a crise de hegemonia enfrentada pelas “instituições formadoras de sujeitos” e viu o nomadismo como uma característica atual, enfatizando a ruptura com os papéis e funções definidos na modernidade. Os

diversos sentidos de tempo, principalmente na apropriação de saberes, também marcariam a sociedade atual e aprofundariam o distanciamento e os mal-entendidos entre professores e alunos.

O próprio entendimento da cultura mediática apareceu como uma das dificuldades do ambiente escolar, que preferia ignorar a enfrentar o conflito produzido pelas alfabetizações pós-modernas, conceito que acompanhou a trajetória do autor. Essa dificuldade explica a exagerada exposição de equipamentos tecnológicos na escola, submetendo a “racionalidade tecnológica” à “racionalidade pedagógica”. Aqui novamente ele retomou a crítica à utilização da tecnologia ou dos meios de comunicação como simples ferramenta, instrumento ou suporte para o ensino.

Ainda nesse espaço, Huergo chamou a atenção para dois problemas atuais de suma importância que não foram discutidos no texto anterior. O primeiro foi a questão do sensível, que para ele fazia parte do processo do conhecimento, com destaque para o papel do afetivo, das interações e do subjetivo. Huergo acreditava que a escola ainda não estava preparada para lidar com a questão da afetividade. Mas é justamente a “razão sensível” que pode enfrentar o segundo problema: a violência como modalidade de comunicação. Huergo enfatizou a violência generalizada que encontra eco e espetacularização da mídia em torno da segurança, o que acentuava o descaso para com o semelhante, promovendo um choque não mais “de todos contra todos, mas de qualquer um contra qualquer um”. Em consequência, surgia e se espalhava o medo. Medo e violência são condições que teriam alterado os significados da escola, que precisavam ser assimilados e assumidos. A escola como: espaço visível para manifestação de diversos rituais e simbologias culturais; microespaço social onde se estabelecem as relações sociais; espaço de conflito pelo sentido do mundo em três dimensões: no processo de alfabetização (ler e escrever), na sala de aula e na articulação entre linguagem e experiência; e microesfera pública, onde são exercidos conceitos de cidadania e ação social.

> Nos espaços mediático-tecnológicos ressurgiram dois conceitos centrais: a cultura mediática e a tecnicidade, que teriam alterado a produção de significados. Nesse ponto, é importante assinalar que Huergo entendia a

> técnica não como algo exterior, mas “como articuladora dos processos de apropriação cultural”, o que sem dúvida representou um distanciamento do seu texto anterior.
> La técnica, entonces, no posee “efectos” instrumentales y lineares, sino que se articula en La cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el sensorium (como lo señalaba Walter Benjamin), esto es, en los modos de sentir y percibir en las formas de producirse la experiencia social (HUERGO, 2010, p. 74).

O mais relevante para Huergo foi enfatizar as sete maneiras para compreender a relação Comunicação/Educação nesses espaços mediáticotecnológicos:

a. Forma ligada ao consumo cultural — os formatos multimídias da indústria cultural alterariam o desenvolvimento da capacidade intelectual e o acesso à informação de crianças e jovens em idade escolar. Apesar de ampliar o acesso, a indústria e o consumo cultural transformariam o receptor em consumidor e, muitas vezes, produtor ou consumidor ativo da informação, interferindo significativamente no processo de comunicação;
b. Produção de modelos de interpretação — por meio das tecnologias, a sociedade construiria e difundiria representações para manter ou estabelecer uma ordem simbólica em favor da ordem político-econômica mundial e dos interesses da própria tecnologia mediática;
c. Desencadeante de alfabetizações múltiplas — no mesmo sentido do texto anterior, Huergo apresentou uma nova roupagem para as “alfabetizações pós-modernas” e a ideia de “pedagogia perpétua”, produzidas pelos meios e pelas novas tecnologias e que não poderiam ser controladas pela escola;
d. Modelagem de subjetividades e identidades — haveria uma formação subjetiva por meio da instrumentalização do conhecimento e certa rendição ao mercado e ao marketing. Essa subjetividade “conformista e consumista” depreciaria o fortalecimento coletivo e a responsabilidade social. Haveria um deslocamento do sujeito para o ideal de “consumidor feliz”;

e. Transformação das percepções — a tecnologia criaria uma simultaneidade completamente artificial, uma sensação de que vivemos o mesmo tempo. Existiria também uma diferenciação entre o tempo digital, que permitiria reprogramações, e o tempo real. A percepção seria que somente o presente existiria e importaria;
f. Produção de um novo mundo comum — as mudanças provocadas pelas tecnologias produziriam a sensação de que vivemos no mesmo mundo, em comunhão, como Maffesoli considera a Internet: “a comunhão pós-moderna dos santos”;
g. Produção específica de estratégias educativas — Huergo lamentou a recorrente concepção de “educação bancária” presente na escolarização, onde não haveria espaços para o popular, o comunitário, o alternativo.

O terceiro espaço, intitulado sociocomunitário, surgiu em função do crescimento das organizações populares, dos movimentos sociais e do terceiro setor em geral. Ele questionava a ideia de comunidade e de socialidade, assim como o conceito de tribo. “En la época tribal que vivimos, lo relacional prevalece sobre lo racional, lo afectivo sobre lo cognitivo, el grupo sobre el individuo, lo imaginario sobre el cálculo, lo local sobre lo global” (HUERGO, 2010, p. 81).

Ainda em relação ao comunitário, Huergo observava três questões sobre poder e hegemonia. A primeira dizia respeito à construção do poder popular, que revelava um otimismo em relação às práticas libertadoras de Comunicação/Educação. A segunda questão tratou do sentido do político nas organizações e movimentos sociais. Havia duas alternativas para entender essa questão: uma visão de contrapoder ou uma visão de luta, de debate. Isso, para ele, significava dizer que ou os pobres teriam de ser afastados do Estado ou teriam de disputar a hegemonia. Como terceira questão, o professor observou a relação da Comunicação/Educação com a hegemonia. Além de perceber as duas formas como as organizações populares seriam vistas pela sociedade (pureza ou impureza, centralidade ou marginalidade), ele notou a persistente oscilação entre a ideia de “comunicação/educação para a dominação” e, por outro lado, de

“comunicação/educação para a libertação”. “Muitas vezes as estratégias de comunicação/educação reforçam a automarginalização das organizações populares” (HUERGO, 2010, p. 83).

A questão da expulsão social e dos excluídos da rede social (“estão entre nós, mas de todas as maneiras fora de nosso mundo”) foi um dos principais desafios para o campo da Comunicação/Educação no século XXI. Outro âmbito da expulsão foi a exclusividade, que privaria a comunidade do acesso ao comum. Semelhante ao conceito de “tolerância repressiva” de Marcuse[7], Huergo acreditava que somente na ruptura existiria a possibilidade de devolver a voz, a cidadania e a visibilidade aos expulsos do convívio social.

Institucionalidade, Gramaticalidade e Subjetividade seriam as três dimensões chaves para o desenvolvimento de práticas de comunicação/educação com desdobramentos políticos transformadores. Seria preciso entender seus papéis e influências na formação dos indivíduos e mesmo nas relações sociais para propor ações concretas e efetivas de comunicação/educação. Do contrário, as práticas poderiam ter sentido contrário ao que se propõem, simplesmente reforçando o sistema atual.

Para Huergo, a institucionalidade teria o poder de regulação social sobre o comportamento do indivíduo. Como formas sociais visíveis ou aludindo a uma rede simbólica socialmente sancionada, atuariam como regra e lei e imporiam uma “lógica identitária”, que trabalharia no sentido de incluir e excluir, de absorver ou eliminar. Os sentidos e as significações passariam necessariamente pelo crivo da institucionalidade.

Já a gramaticalidade corresponderia à bagagem cultural que todos nós adquirimos ao longo da vida. Seria o conjunto de tradições, crenças e formas de pensar e agir transmitido de uma geração a outra ou apreendido através de experiências organizadas. A gramaticalidade seria uma espécie de guia cultural, um filtro, que influencia o posicionamento sobre determinados temas. Dessa forma, poderíamos entender as mudanças, como algumas propostas são aceitas e outras, rechaçadas. “É uma combinação de continuidades e rupturas” (HUERGO, 2010, p. 92).

Por último, a subjetividade, entendida como a articulação entre experiência e linguagem, “é o processo de mediação entre o ‘eu’ que lê e escreve e o ‘eu’ lido e escrito” (HUERGO, 2010, p. 93).

> La lectura y la escritura que realiza el “yo” o que se realiza sobre el “yo”, se produce en el lenguaje, que siempre está situado en las relaciones (ideológicas) entre el conocimiento y el poder. La cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos y ha desacreditado y marginado otros. Desde ese lenguaje somos leídos y escritos, somos interpretados; desde allí se enmarcan y legitiman algunas lecturas y escrituras de la experiencia, la vida y el mundo, y se marginan o desacreditan otras. Pero es también en el lenguaje donde hacemos posibles otras formas, críticas, resistentes, transformadoras, relativamente autónomas, de leer y escribir la experiencia, la vida y el mundo; donde posibilitamos que el “yo” leído y escrito, pueda leer y escribir (HUERGO, 2010, p. 93).

Para Huergo, o conceito comunicacional/educativo poderia ser uma resposta para compreender os complexos e conflitivos processos do século XXI. Para isso, seria necessária uma interpelação, uma convocação aos indivíduos como sujeitos, fazendo alusão ao que Freire chamou de “reconhecimento do universo vocabular” ou “reconhecimento do mundo cultural”. Cultura entendida como um “conjunto de estratégias para a vida, mas também um campo de luta pelo significado da experiência, de vida e do mundo” (HUERGO, 2010, p. 94).

Ainda mais complexo, o autor considerava como parte desse processo o reconhecimento do outro, sua cultura, seus sonhos e expectativas, suas linguagens, dúvidas, limitações e crenças. Para isso, ele assumiu o conceito de reciprocidade, de Bourdieu, entendendo que “o outro pode jogar o mesmo jogo conosco sem necessidade de adotar a nossa cultura” (HUERGO, 2010, p. 94). Tratava-se de reconhecer e respeitar a dignidade do outro nesse processo.

Uma das principais contribuições de Huergo nesse texto de 2010 para o entendimento do campo foi justamente essa ideia de interpelação. O indivíduo seria convocado a se transformar em sujeito pelo discurso, a partir de um processo de adesão respaldado pela identidade, identificação ou pertencimento. Não se tratava de

dominação ou manipulação do sujeito, mas um processo de mediação.

> La adhesión no es del orden del raciocinio, sino que pertenece al orden del cuerpo. Significa una “incorporación” que a la vez implica cierta identificación y cierta pertenencia […]. Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de identificación” (HUERGO, 2010, p. 98-99).

Para o pesquisador, a identidade seria o ponto de encontro ou ruptura entre os discursos e as práticas, que compreenderia também o processo complexo de produção de subjetividades. Não seria algo estável e fixo, mas transitório, mutável. Por isso, a interpelação deveria ser sempre repensada e pensada como um processo de textualização, onde existira um reconhecerse/desconhecer-se, mas nunca se resolveria de uma vez por todas.

Entendo nesse sentido a necessidade de reconquista pelo discurso, tornando o processo atual, dinâmico e participativo porque depende das respostas e realimentações do indivíduo, agora transformado em sujeito. Os discursos, dessa forma, não poderiam estar completos, fechados, mas seriam construídos mutuamente na medida em que exista esse reconhecimento, essa identidade entre os sujeitos.

Entrevista com o autor

RP: No seu texto “Comunicacíon/Educacíon: itinerários transversales”, de 2000, você caracteriza o campo como complexo e problemático, um território confuso e desordenado, mais disperso do que concentrado. De certa maneira, você repete esse mesmo conceito no texto “Una guía de comunicacíon/educacíon, por las diagonales de la cultura y la política”, de 2010. Durante esse período, podemos concluir que não houve avanços no sentido de legitimar o campo?

Jorge Huergo (JH): Se trata de una caracterización descriptiva antes que epistemológica. En ese sentido, creo que sigue siendo tan disperso, problemático, complejo como entonces, en cuanto a

prácticas, representaciones, perspectivas teóricas etc. Considero que conviven en el mismo campo prácticas muy diferentes, que pertenecen a contextos culturales y políticos a veces contradictorios. Como diferentes y contradictorias son las perspectivas teóricas que sostienen esas prácticas. A grandes rasgos, y con el agregado de las líneas de trabajo que relacionan TICs, tecnicidades y educación, continúan vigentes los diversos modos de relacionar a comunicación con educación que fueron planteadas hacen tantos años. Lo que lo ha hecho más contradictorio son los intereses que lo configuran. Es notable el interés (con sentido popular) que muchos Estados latinoamericanos han impreso al campo a través de políticas de comunicación/educación que significan la restitución del sujeto y la ampliación de lo público. Yo sitúo allí a la política denominada "Conectar Igualdad" en la Argentina, que implica la distribución de netbooks a la totalidad de los estudiantes de nivel secundario. En el mismo sentido, no solo las políticas educativas sostienen nuevos sentidos de lo popular liberador, sino también las políticas de comunicación, como la ley de servicios de comunicación audiovisual en Argentina, que tiende a la democratización de la comunicación a través de la redistribución de la propiedad de los medios y la expresión de voces múltiples en el espacio audiovisual. Todo esto contribuye a hacer mucho más rico y cada vez más complejo al campo de comunicación/educación.

RP: Você prefere adotar o termo Comunicação/Educação a Educomunicação. Parece que você vê na segunda opção uma redução à compreensão do conflito existente na sociedade atual?

JH: Yo lo he marcado dos procesos de "malestar" del campo en un trabajo reciente, debido a cierta pérdida de su sentido estratégico fundacional. Uno de ellos es este que presento, aunque brevemente, de este modo:

1. El proceso de crecimiento, en el campo académico, de la "educomunicación", a la par del proceso de achicamiento de "comunicación/educación"

Comunicación/Educación se ha reducido de manera creciente no sólo a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. También ha crecido cierta preocupación por múltiples estrategias que muchas

veces poseen una visión escindida entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas. La idea y la propuesta de la *educomunicación* (junto a otros nombres, como “pedagogía de los medios”, “educación para los medios y para las TICs”, etc.), parece aludir más a la potencialidad inmanente de cada concepto (con relación a cómo se “juega” en la sociedad o en prácticas institucionales o no), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y las tensiones entre los rasgos persistentes de la crisis orgánica y las iniciativas de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestras sociedades[8]. La idea de “educomunicación” parece, incluso, crear la ilusión de suturar prematuramente, a mi juicio, los términos de una relación tensa y conflictiva, así como los traumatismos sociales y subjetivos que dan origen a nuestra vida común. Como apelación a la autoridad, vale hoy recordar la valoración de una perspectiva político-cultural (denominada comunicación/educación) que significó, según Jesús Martín-Barbero, un ensanchamiento del campo, que parece detenido (Martín-Barbero, 2002). A mi juicio se trata de una intuición pero con una importante fundamentación teórica y política. Por lo demás, están todas las razones expresadas en mi libro *Comunicación/Educación*. Ámbitos, *prácticas y perspectivas*. Allí se explica por qué utilizar la barra entre “*comunicación” y “educación*” y el carácter estratégico del campo, de igual modo en *Genealogía de Comunicación/Educación*. Sin embargo, soy consciente de que mi sugerencia no tiene por qué ser adoptada. Pero eso no implica subsumir el campo a una nomenclatura en la que vale todo: el trabajo liberador con grupos populares, así como el servicio a las prácticas dominantes del mercado. Eso es lo que no llega a legitimar ese nombre, educomunicación, ya que pierde de vista el debate y el compromiso por proyectos populares de liberación, que fue lo que dio sentido a este campo en América Latina y, creo, hoy se ve resinificado, vuelve a adquirir nuevos sentidos.

RP: Fica claro que a comunicação é entendida como “produção social de sentido”, o que vai muito além da midiatização ou da presença dos meios na sociedade. Dessa forma, em sua visão, qual seria o objeto da comunicação? Ou essa discussão já está ultrapassada ou não é mais relevante?

JH: Sigo pensando a la comunicación como una práctica, situada y atravesada en/por la cultura y el poder. No la pienso como una ciencia. Discutir el objeto, a mi juicio tiene relación con el interés por construir una ciencia de la comunicación. Interés legítimo, pero que no comparto ni discuto. Sigo pensando, con Jesús Martín-Barbero, que es mucho más importante pensar, investigar y abordar en las prácticas los procesos, antes que los objetos de la comunicación. Sobre todo en un tiempo en que nuestras sociedades regionales se debaten políticas de comunicación que quiebren los monopolios y las concentraciones mediáticas y avalen una democratización de la voz en las sociedades mediatizadas. Y se debaten formas de acompañar (desde la academia) los procesos de producción de contenidos, de interpelaciones, de medios etc. populares, cuyo sentido sigue siendo la liberación de nuestros pueblos. Y se debaten, finalmente, las legislaciones que amplíen y restituyan el espacio público después del paso devastador del neoliberalismo por nuestras sociedades.

RP: A questão da interpelação é fundamental para o início do processo de mudança da sociedade. Como acontece ou em que medida pode acontecer uma interpelação efetiva numa época onde há tanto descrédito das instituições e tanta apatia política?

JH: En primer lugar, Usted cree que es tan grande el descrédito? No ha ocurrido en Brasil (denunciado por Lula) como en Argentina la interpelación falaz de los grandes medios concentrados? Como hace 30 años sostenía Gouldner, debemos analizar el discurso de la no-política como un discurso político, en este caso pronunciado y sostenido económicamente por sectores de poder dominantes. En segundo lugar, es necesario reconocer la multiplicidad de interpelaciones que se producen en un sentido nuevo de “la” política o en el sentido de lo político bajo formas y espacios diferentes. Más allá de los partidos políticos, hemos investigado el carácter interpelador político y educativo, por ejemplo, de espacios culturales, artísticos y comunicacionales juveniles (sobre todo en la investigación de mi compañero Kevin Morawicki, *La lucha de los innombrables*). También hemos investigado el carácter fuertemente interpelador de políticas públicas de redistribución y reconocimiento, como la Asignación Universal por Hijo, en zonas campesinas y

aborígenes de nuestro país (Chaco, Formosa…). En esos casos, hemos logrado reconocer el impacto interpelador de las mismas en términos comunicacionales/educativos. Claro que esto es imposible visualizarlo si no cuestionamos la hegemonía institucional de las interpelaciones. En tercer lugar, he discutido con mi colega Carlos Eduardo Valderrama (del IESCO, Colombia) en un congreso en Bogotá acerca de la supuesta “apatía política”. Habiendo recorrido espacios populares juveniles, por ejemplo, en distintos lugares de nuestro país (y algunos limítrofes) y acompañado a grupos y organizaciones, estoy en condiciones de asegurar que existe un reflorecimiento de la militancia, con otros sentidos y características, con otras prácticas y saberes, pero militancia política incluso ligada a instituciones más bien tradicionales. De esto pongo como ejemplo El Espacio de Culturas Juveniles Del Seminario de Teología de La Liberación, con participación de jóvenes de sectores populares de todo el país (que coordinamos con Kevin Morawicki) y mi reciente participación en la coordinación del encuentro Democracia, Educación y Juventudes Militantes (en Santiago del Estero) con participación de 600 militantes del Norte Grande. Estos indicios al menos nos llevan a poner en duda la generalizada aseveración acerca de la deslegitimación de la política, el desinterés y la apatía.

RP: Em que medida a utopia preconizada pela comunicação/educação para a transformação da sociedade pode ser concretizada?

JH: En la medida en que se corresponda con un sentido histórico de la utopía, y no un sentido inútil e ideal. La utopía como movilización significa que tiene que corresponderse con un movimiento político colectivo. Tengo esperanza de que esto seguirá creciendo en América Latina, en nuestros países (sobre todo con la Unasur, con la Celac, etc). Considero que los gobiernos populares que apuestan a la justicia social, a la soberanía y a la igualdad, sumándose a iniciativas de reconocimiento identitario y cultural, se inscriben en procesos de liberación cuya utopía también es la memoria histórica, el protagonismo, la apertura de campos de posibilidad. En ese sentido la utopía de comunicación/educación no es otra que la utopía de nuestros pueblos.

Fechamento

É evidente nos dois textos, apesar de separados por dez anos, que as articulações da nova educabilidade deveriam passar necessariamente pela trama cultural para permitir que os sujeitos se reconheçam e que haja uma comunicação de resistência e transformação. Em seu projeto, as palavraschave seriam diálogo, reconhecimento e autonomia:

> A comunicação na (e não para) educação e a comunicação educativa dialógica têm sentido como construção do sujeito histórico coletivo em luta pela liberdade. […] Autonomia que significa instituir um campo para a palavra, liberando o fluxo das representações e dos sonhos e pronunciando um mundo que não se apoia em nenhuma representação dada, senão um sonho comum (HUERGO, 2000, p. 19-22).

Com muita clareza e discernimento, Huergo afirmou que não poderíamos restringir os projetos de Comunicação/Educação à "educação para a comunicação" ou "comunicação para a educação", o que significaria dizer: "escolarizar a comunicação" ou "tecnificar a educação". Para vencer os obstáculos que surgiam nas duas áreas, o pesquisador apontou para a política. "Comunicação/Educação, então, é sempre política enquanto instituição da democracia como regime do pensamento coletivo; é projeto de autonomia enquanto liberação da capacidade de fazer pensante" (HUERGO, 2000, p. 23).

Mas o processo de comunicação/educação só terminaria quando houvesse uma mudança nas práticas socioculturais e nas representações cotidianas. Como não haveria sujeitos passivos, Huergo confiava que eles seriam "os artífices da transformação do mundo". Por isso, ele finalizou apregoando que Comunicação/Educação deveria "voltar a ser um campo estratégico na busca de uma sociedade mais justa" (HUERGO, 2010, p. 100).

Referências

COSTA, C. O trânsito entre culturas e as práticas de comunicação e educação. **Revista Comunicação & Educação**, v. 13, n. 1, p. 63-69, jan./abr. 2008.

HUERGO, J. **La educación y la vida**: un libro para maestros de escuela y educadores populares. 1 ed. adaptada. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2015. E-Book.

_____. Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In: APARICI, R. (coord.). **Educomunicacíon**: más allá del 2.0. Barcelona: ed. Gedisa, 2010.

_____. Comunicación/Educación: itinerarios transversales. In: VALDERRAMA, C. E. **Comunicación-educación**: coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 3-25.

MACHADO, E. **Pelos caminhos de Alice**: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV. 2008. 150 f. Tese (Doutorado) — Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

PIROTI, B. et al. **Investigación y estudios en comunicación**. Informar ano. Disponível em <http://www.educadea.com.ar/comunicacionyeducacionenconstruccion.doc>. Acesso em: 23 ago. 2012.

VALDERRAMA, C. **Comunicación-educación**: coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Universidad Central, 2000.

Uma proposta de metodologia interdisciplinar no ensino da Comunicação Social

Rita Virginia Argollo[1]
Betânia Maria Vilas Boas Barreto[2]
Verbena Córdula Almeida[3]
Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA

Por que pensar a interdisciplinaridade

Ao considerarmos o mundo como complexo e, ademais, como o reflexo das nossas intervenções — ou da falta delas —, quando imersos no processo educativo, devemos, pois, levar em conta em nosso modus operandi a inter-relação entre os saberes, os fazeres, os fenômenos — e entre estes e a nossa práxis. Esta, conforme Marx, diz respeito a uma atividade criativa, livre, por meio da qual o ser humano produz e transforma, de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, Libâneo (2004) chama a atenção para o fato de que o ensino deve impulsionar e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos, bem como o desenvolvimento do pensamento teórico e científico.

Assim, o papel tradicional do docente, de transmissor de conhecimento, há muito vem sendo questionado e, em certa medida, desconstruído pelas concepções mais contemporâneas da educação, as quais veem na figura do professor um agente facilitador de oportunidades para que os discentes desenvolvam habilidades, competências, maneiras de intervenções conscientes e contextualizadas, com vistas a tornar o conhecimento uma ferramenta para a solução de problemas. Essa perspectiva

demanda, entre outras questões, o abandono da visão fragmentada de conhecimento e, consequentemente, a adesão à concepção cujo cerne se concentra na hibridização e/ou convergência do conhecimento.

Desse modo, algumas discussões podem ser levantadas, a exemplo da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a adoção da interdisciplinaridade, como orientadoras das estratégias teórico-metodológicas no processo de mediação nos mais variados níveis de educação, inclusive no chamado Ensino Superior.

Conforme Barriga (2005), atualmente, o professorado se depara com inúmeras demandas, algumas das quais apresentam concepções educativas e pedagógicas opostas que o faz, muitas vezes, encará-las unicamente como “menu” de opções. Isso, a nosso ver, não aponta para a necessidade de escolha de uma dinâmica teórico-metodológica por meio da qual sejam apresentadas situações em que o conhecimento se dê a partir de um processo de construção consciente, objetivo e subjetivo ao mesmo tempo.

Para isso, defendemos a necessidade da consciência de que as transformações no ensino de um modo geral, e em particular na Educação Superior, não se darão de cima para baixo. Ou seja: não mudaremos a prática docente e aprimoraremos o processo de aprendizagem se esperamos que leis, regulamentos, decretos sejam direcionados com vistas a esses objetivos; mas, sobretudo, caberá ao professorado transformar a sua concepção e prática, assumindo a responsabilidade e a tarefa de protagonizar essa mudança de paradigma.

Mudar implica, entre outras questões, em parcerias com colegas, geradas a partir de discussões, de debates os quais possibilitem e indiquem para uma linha de ação coordenada, integrada; que impliquem em experimentar, errar, acertar, modificar, insistir, retomar, até avançar para o que se deseja. Desse modo, o trabalho interdisciplinar aparece como um caminho pertinente, como a indissociabilidade entre teoria e prática.

Para Klein (2004 apud FERNÁNDEZ-RÍOS, 2010, p. 160), “o processo de construção intersubjetiva do conhecimento requer ir além de sua fragmentação em disciplinas sem conexão entre si”.

Dentro dessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1990) adverte não ser suficiente a substituição de uma percepção ingênua da realidade por outra que seja calcada na reflexão crítica. Esse teórico aponta a necessidade de ir mais além, criando espaços que possibilitem avançar a um ponto onde o saber esteja comprometido com o fazer: ou seja, o desenvolvimento de uma consciência crítica com vistas à transformação.

A separação entre teoria e prática faz parte do paradigma das concepções positivistas, as quais, grosso modo, consideram a primeira como condutora da segunda. Carr e Kemmis (1988 apud ROMERA-IRUELA, 2011) advertem que a ciência social crítica deve se pautar na unidade dialética teoria-prática. E esse pensamento está em consonância com o que defende Piaget (1998), quando afirma que o conhecimento se constitui pela força da ação. E mais: conforme ressalta Saviani (2007, p. 108):

> Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro.

Essa visão de Saviani refuta a fragmentação do conhecimento e nos remete a pensá-lo a partir de uma lógica holística, uma vez que as realidades estão formatadas por diferentes níveis, por isso nos obriga a reconhecer como válidas diferentes abordagens e etapas de processos investigativos, o que poderá nos conduzir a diversas modalidades de interação, de compartilhamento de saberes e, sobretudo, de construção de possibilidades de intervenção na realidade social, como sugere Freire (1990).

Mesmo que a ideia de interdisciplinaridade não apresente um conceito único, por conta de inúmeras abordagens que ela encerra, é preciso encará-la como caminho que pode nos conduzir, pois há uma compreensão comum, por parte dos seus diversos teóricos, qual seja, a necessidade de relação de sentidos e significados na busca do conhecimento, com vistas a uma percepção de saberes em conjunto. Aqui neste trabalho, usaremos o conceito “encontros pluridisciplinaridade”, proposto por Japiassu (1994). Segundo o

autor, se constituem em ações desenvolvidas por “indivíduos abertos e curiosos, com o sentido da aventura que não têm medo de errar, que fazem da imprudência um método, que não buscam nenhum porto seguro e que se afirmam por um solene anti-autoritarismo e por um contundente anti-dogmatismo” (JAPIASSU, 1994, p. 2).

Se na busca incessante por satisfazer suas inúmeras necessidades, seja de natureza social, cultural, religiosa, biológica, intelectual, entre outras, os seres humanos estabelecem as mais diversas relações sociais e produzem conhecimento, a nosso ver, torna-se imperativo o caráter interdisciplinar na produção e disseminação dos mesmos, porque a partir dessa perspectiva trabalharemos da maneira como o próprio ser humano produz conhecimentos, a saber, como sujeitos e objeto, simultaneamente. Pois, conforme Frigotto (2008, p. 43-44),

> a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado.

Portanto, o caráter interdisciplinar acarreta pensar e atuar como sujeito — objetivo e subjetivo, atuante e contemplativo, concreto e abstrato — mas, sobretudo, problematizador, visto que a problematização instigará o processo de compreensão das realidades, dos conhecimentos já produzidos e, principalmente, daqueles a serem construídos a partir desse caminho dialético e holístico buscado através do entrelace entre saberes.

Ao propor o trabalho em sala de aula, o docente não deve perder essas questões de vista, em qualquer área. É importante reconhecer que os conhecimentos não apenas são fundamentais em nossas vidas, porque nos brindam com os avanços científicos e tecnológicos; mas, sobretudo, porque nos conduzem a formas de pensar e interpretar as nossas relações com a natureza e com outros seres humanos. Por isso, estudar História, Antropologia, Psicologia, Física, Matemática, Biologia, Comunicação, entre outras ciências, nos remete a uma obrigatoriedade de interconectar os

saberes, já que nascem de um processo dialético e holístico, impulsionado pela ânsia de compreender o nosso ser e estar no mundo. E a Universidade não deve se furtar dessa tarefa, que é, sobretudo, social.

Assim, refletirmos sobre a necessidade de conduzir o nosso trabalho pedagógico no Curso de Comunicação Social — Rádio e TV, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), de modo a refutar a fragmentação, a abstração, a linearidade e, principalmente, a especialidade. Buscamos, desta maneira, experimentar, por meio da interação, da reunião de dimensões particulares entre três disciplinas — embora estas sejam apresentadas na matriz curricular de forma dissociada, uma denominada teórica e as outras denominadas práticas.

Pelo fato de compartilharmos uma visão integracionista, e principalmente problematizadora, decidimos construir uma metodologia de trabalho compartilhada, com vistas a aliar teoria e prática; Universidade e sociedade; realidades e possibilidades; experimentação, incertezas, erros, acertos; comunicação e intervenção, entre outros componentes. A experiência, levada a cabo há apenas dois anos, nos tem revelado a necessidade de refletirmos cada vez mais sobre nosso trabalho docente, de modo a aprimorá-lo, reorientá-lo, mas, principalmente, conduzindo esse propósito adiante como pressuposto básico da nossa prática pedagógica.

Desse modo, foi iniciada a ação interdisciplinar entre Oficina de Telejornalismo (6º semestre), ministrada pela professora Rita Virginia Argollo; Comunicação e Realidade Regional (6º semestre), a cargo da professora Verbena Córdula Almeida; e Oficina de Vídeo Educativo (7º semestre), sob a responsabilidade da professora Betânia Maria Vilas Bôas Barreto. O intuito é não só fomentar a inter-relação entre os conhecimentos produzidos nas referidas disciplinas, entre os estudantes e professoras, como também subsidiar uma formação profissional que leve em consideração o envolvimento dos graduandos de maneira crítica e efetiva com a realidade em que estão inseridos, de modo a incentivá-los para que sejam articuladores de uma intervenção social com vistas à transformação da realidade regional.

Assim, trataremos a seguir de elementos que consideramos primordiais e fundamentais para a formação do profissional de Comunicação no contexto contemporâneo, bem como da experiência vivida na UESC com perspectivas a reconfigurar por meio da interdisciplinaridade um contexto pedagógico fragmentário e compartimentalizado, que resulta em um profissional que consideramos pouco qualificado e distante das demandas reais de uma nova conjuntura social.

A perspectiva pedagógica dos meios de comunicação

Constituir a relação entre a Comunicação e a Educação, como campos de conhecimento, apresenta-se como uma necessidade premente diante da velocidade das transformações tecnológicas presenciadas na contemporaneidade. Inseridos numa sociedade dita da informação e do conhecimento, a busca pela compreensão dos processos de produção de sentidos emergentes da avalanche informacional que presenciamos cotidianamente se impõe como desafio a ser enfrentado por todos que se propõem a trabalhar dentro de uma concepção pedagógica no âmbito comunicacional.

Para Barros (2011), a atualidade exige dos sujeitos capacidades de captar, sistematizar, armazenar, representar e interpretar informações com nuances mais complexas e dinâmicas, incorporando facetas diversas para a disseminação de saberes e fazeres nos múltiplos espaços de atuação. O autor defende que é preciso uma renovação de postura e olhares diante desse panorama apresentado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no que diz respeito à apropriação de conhecimentos, pois, ao produzir cultura, o ser humano também constrói aprendizagens, em interlocução uns com os outros, emergindo novos sentidos nos processos comunicacionais.

Desta maneira, acontecem, permanentemente, redefinições de conceitos, nova compreensão dos sistemas, da vida em sociedade e do fazer científico. E essa potência transformadora inerente aos

meios comunicacionais não pode passar ao largo de uma discussão aprofundada sobre o papel desses veículos nos fluxos de aprendizagens dos segmentos sociais. O que Barros (2011) defende é o diálogo de saberes e compartilhamento de experiências sobre a relação existente entre a Educação e a Comunicação.

Essa inter-relação não é uma tarefa fácil, pois existem diversos entendimentos de como se compõe cada campo na construção de sentidos. Para alguns, os meios comunicacionais passam ao largo da responsabilidade pedagógica intrínseca à esfera de compartilhamento de mensagens, tendo mais adesão à profusão de ideias e informações indiscriminadamente. A ênfase recai na fruição e entretenimento dos sujeitos, em processos de mediação que não levam em consideração as repercussões e desdobramentos da construção de conhecimentos.

É o que Morin (1987 apud BARROS, 2011) chama de superinformação, sub-informação e pseudo-informação. Sendo a primeira o processo pelo qual se disseminam indiscriminadamente enorme quantidade de informações e mensagens, sem um devido cuidado com os elementos apresentados e suas repercussões. O segundo tipo diz respeito à omissão de aspectos informacionais que contribuam para uma percepção mais aprofundada e sistematizada do que foi veiculado. E, por fim, o terceiro caso, que se constitui em uma forma mais sutil de manipulação das mensagens, pois distribui um leque de informações ditas significativas, direcionadas para determinados aportes, justamente para omitir outros que não são de interesse dos seus produtores, excluindo segmentos sociais, perspectivas de saberes e vozes diversas que poderiam se contrapor ao discurso imposto.

Na concepção de Morin (2000), essa distorção informacional precisa ser combatida e eliminada a partir de uma nova postura mais dialógica e igualitária no compartilhamento de conhecimentos, sobre a qual o teórico adverte que deve partir da mudança de comportamento e valores dos próprios docentes. E essa dimensão pedagógica da comunicação não deve se restringir, como comumente é pensado, apenas aos espaços educacionais formais.

Novamente Barros (2011) salienta que a aprendizagem dos sujeitos acontece indistintamente em todos os espaços de atuação,

e ocorre a todo tempo e em diferentes dimensões, que não apenas no plano da razão.

> Trata-se de uma dinâmica complexa e permanente de formação individual e coletiva, que se dá de maneira não-linear, envolvendo diferentes níveis de percepção e apreensão de informações e valores. Para além do plano dedutivo, os processos de aprendizagem ganham dimensões indutivas e, até mesmo, intuitivas (BARROS, 2011, p. 10).

Nota-se, nessa concepção, um alargamento do sentido dado ao que pertence ao campo educacional, extrapolando o senso comum de pensar a responsabilização e agenciamento de saberes, e seu acompanhamento pedagógico, a partir de parâmetros estabelecidos pelo sistema de educação formal.

Barros (2011) adverte que o aprendizado acontece, de maneira pulverizada e ampla, em espaços de educação considerados não formais, extraescolares, em iniciativas de grupos organizados dos mais variados segmentos institucionais, como movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos, associações, entidades diversas. E, para além desses, a construção do conhecimento se dá, amplamente, nas práticas cotidianas, de maneira involuntária, no convívio intrafamiliar, com amigos e espaços de lazer e entretenimento. E é justamente nesse último nível da educação informal, em especial, que a comunicação vai adquirir uma dimensão profundamente pedagógica com uma influência significativa na constituição dos sujeitos em formação.

Boa parte dos conteúdos formativos assimilados pelos indivíduos é absorvida dos meios de comunicação de massa. Com o crescimento e convívio com as tecnologias no cotidiano das grandes cidades, observa-se uma presença cada vez mais intensa da comunicação na vida das pessoas. Em grande medida, os mais jovens têm seus valores, opiniões e atitudes sedimentadas por meios comunicativos que não se direcionam ou se interessam propriamente em sua educação, que não assumem explicitamente seu caráter pedagógico, mas que influenciam as novas gerações, de maneira até mais expressiva que a educação escolar (SOARES, 2000).

Deve-se levar em consideração a centralidade dos meios comunicacionais nas agendas contemporâneas, principalmente no que diz respeito à juventude, pois se tem ressaltado o protagonismo juvenil no contexto atual, com participação efetiva e crescente como produtores de cultura e mensagens, com enorme representatividade demográfica, sociocultural, política e econômica nos últimos tempos. Desta maneira, despontam representações diversas no modo de ser e estar jovem, levando em consideração as mais variadas conotações de juventude atualmente, sendo juventudes no plural. Neste sentido, o nosso desafio como educadores é mediar processos de aprendizagem, suscitando o interesse do estudante, e a perspectiva do prazer e do divertimento como "motivação afetiva", atrelando atividades relacionadas aos meios de comunicação com uma proposta de compromisso com a educação.

Na concepção de Silbiger (2005), o programa didático ideal compartilha conteúdos enquanto também estimula a criatividade, imaginação e a relação sensorial dos estudantes direcionadas ao que foi aprendido. E os meios comunicacionais se revelam como uma estratégia em potencial para transmitir informações cognitivas atreladas às emoções das músicas, das imagens, das palavras. Estas dimensões também estão repletas de conhecimento. Nessa percepção, Soares (2000) entende a inter-relação comunicação e educação como um campo de diálogo, espaço de conhecimento crítico e criativo, voltado para a cidadania e a solidariedade, para a intervenção social com vistas à transformação da realidade.

Por isso, Baccega (2009) considera imprescindível encampar a empreitada de assumir a perspectiva pedagógica da comunicação para o enfrentamento de desafios que visem contribuir para o posicionamento crítico dos estudantes quanto à edição do mundo feita pelos meios de comunicação, assim como a percepção da lógica de interlocução de informações, mudança dos conceitos de tempo/espaço, modificação na produção e influência sobre o consumo e sobre o mundo do trabalho. Essa reconstrução abre um vasto campo para o aparecimento de novas sensibilidades, ancorados na diversidade e pluralidade de sujeitos e ideias, com a circulação de formas simbólicas a partir da criticidade na ressignificação da escola e do papel do professor em sua

participação como mediador na construção de conhecimento dos educandos.

Por uma metodologia interdisciplinar

Acreditamos ser de extrema importância a responsabilização do profissional — aqui especificamente o de Comunicação — com os movimentos que visem transformar a realidade em social. Foi com este objetivo que buscamos a integração entre as disciplinas Oficina de Telejornalismo, Comunicação e Realidade Regional e Oficina de Vídeo Educativo.

Defendemos o envolvimento da Universidade, uma instituição de ensino e produção de conhecimento, com ações que busquem o desenvolvimento do lugar em que está inserida. No entanto, o panorama que percebemos nos últimos anos relacionado aos estudantes que chegam ao 6º e 7º semestres, em geral, era de grande distanciamento do contexto em que viviam, com o olhar bem longe do seu entorno. Naquele momento, notávamos o foco em um cenário globalizado, com referências estrangeiras e em temas que conduziam a pouca ou nenhuma reflexão. Sentia-se um perfil estudantil afastado da leitura, imerso em um mundo imagético, principalmente diante do universo da internet, da web 2.0 e das tecnologias digitais. A situação pedagógica se agravava, uma vez que acreditamos em um processo de ensino-aprendizagem dialógico e baseado na autonomia do graduando em detrimento de uma figura docente hegemônica.

Em momentos de trocas, apareceram preocupações comuns entre as docentes das três disciplinas citadas, o que nos fez pensarmos, juntas, ações coordenadas que nos conduzissem a uma integração, com vistas a entrelaçar os caminhos rumo a essa tentativa de direcionar nossas práticas pedagógicas no sentido de envolver mais as turmas na busca pelo conhecimento já produzido, bem como para a construção de outros conhecimentos acerca da realidade do Sul da Bahia. O fato de que, das três disciplinas envolvidas nessas ações, duas sejam ministradas no mesmo semestre e a outra ocorra no período posterior, não impediu a

realização do trabalho em conjunto. Arriscamo-nos a afirmar que este seja, talvez, o elemento mais interessante da referida parceria, porque reforça esse aspecto de entrelace, de continuidade e, sobretudo, de “unidade dialógica” sobre a qual já nos referimos, citando Freire (1990).

Buscamos, com isso, a aproximação do que Bonilla (2005) propõe para a construção de conhecimento nos espaços de ensino-aprendizagem formais, por meio de redes que vão para além da tecnologia; a integração de pessoas e saberes interconectados pela diversidade de ideias e experiências, nas quais os recursos tecnológicos são utilizados para potencializar o processo criativo e não para fomentar relações hierárquicas ou hegemônicas. Isso tudo, a fim de potencializar competências e ampliar a visão de mundo dos estudantes.

No que se refere à disciplina Comunicação e Realidade Regional, o principal eixo das discussões gira em torno da compreensão da relação entre comunicação e a sociedade do entorno, a partir de reflexões sobre espaço no mundo globalizado (não na perspectiva da geografia tradicional, mas a compreensão de espaço como construção). No entanto, ficava nítida, com raras exceções, a lacuna existente no conhecimento das turmas acerca dos mais variados aspectos do seu contexto — econômico, social, político, cultural, entre outros —, o que tornava difícil a realização de qualquer atividade mais efetiva para dar conta dos objetivos propostos para a referida disciplina.

A ideia inicial seria compaginar teoria e prática, o que culminaria na apresentação de um produto de comunicação que refletisse algum/alguns aspecto/s desse panorama regional, sobretudo a fim de contrastar com o que, em geral, encontramos como produtos nos meios de comunicação da nossa região cacaueira. Com apenas 60 horas de carga horária, era praticamente impossível realizar um trabalho dessa monta, que significaria, antes de tudo, busca de informações para construção de um panorama econômico, político, social e comunicacional, a fim de conduzir o nosso intento.

Já a disciplina Oficina de Telejornalismo tem como resultado prático um programa telejornalístico em que toda a turma se envolve nos processos de pré-produção, produção e pós-produção do

material, desde a reunião de pauta até a avaliação final, passando por elenco de temas, construção de cenário e definição de linguagem. O que vinha sendo observado era a fragilidade nas discussões teóricas e reflexivas e uma preocupação muito maior com o aspecto técnico que com as questões de conteúdo.

O resultado eram programas esvaziados de criticidade. Embora seja uma disciplina de 90 horas (com 30h teóricas e 60h práticas), a carga horária dedicada à teoria não é suficiente para tratar dos aspectos relativos às teorias e fundamentos do jornalismo e acompanhar um aprofundamento na pesquisa das pautas que darão origem às reportagens — principalmente por esta ser a única disciplina obrigatória voltada para jornalismo no curso. Problema semelhante era vivenciado pela disciplina Oficina de Vídeo Educativo.

Diante do cenário, ficava a pergunta: como intervir nesse processo sem abrir mão das bases de uma educação libertadora? Foi pensando nisso que elaboramos o percurso metodológico que perpassa as três disciplinas, que tem início no 6º semestre e culmina no 7º, como descreveremos a seguir.

Com a adoção dessa nova estratégia metodológica, a turma do 6º semestre passou a definir o perfil do programa e os temas a serem tratados com o apoio da professora de Comunicação e Realidade Regional, no que concerne à pesquisa, à discussão, ao desenvolvimento de uma visão coerente sobre o assunto e à indicação de quando é necessário inserir outros atores sociais invisibilizados pela mídia tradicional. Assim, a pauta passa por um processo de construção e só é liberada para execução após diversas revisões das duas professoras. Os produtos realizados pelos grupos são pontuados tanto por Oficina de Telejornalismo como por Comunicação e Realidade Regional, em avaliação conjunta realizada entre as duas docentes em diálogo com toda a turma em reunião para este fim.

No que se refere à disciplina Oficina de Vídeo Educativo (90h, sendo 30h teóricas e 60h práticas), apresenta um caráter laboratorial e se concentra numa reflexão praxiológica, relacionando teoria e prática, no sentido de proporcionar ao discente uma experiência que possa aliar uma construção de conhecimento

reflexivo-conceitual. No prosseguimento das ações interdisciplinares, os estudantes têm como prerrogativa a produção de documentários que possam ser inseridos em espaços educativos diversos. Essa produção passou a ser complexificada a partir do desdobramento das temáticas escolhidas já no 6º semestre, referentes às reportagens do telejornal.

A abordagem metodológica de Oficina de Vídeo Educativo é trabalhada a partir de Kaplún (2003), perpassando os eixos conceituais, pedagógicos e comunicacionais do documentário. Aqui nota-se também a interface com as disciplinas parceiras, visto que os estudantes começam a trabalhar sua intervenção social na realidade regional a partir de pesquisas de cunho diagnóstico, junto ao público-alvo ao qual destinam o documentário. Baseados nessa pesquisa, eles trabalham, concomitantemente, a reflexão teórica e empírica sobre a temática que se constituirá em um memorial descritivo teórico-prático a ser apresentado, como culminância da ação interdisciplinar, no final do 7º semestre, junto com o vídeo.

Neste sentido, a perspectiva metodológica levada a cabo ao longo da elaboração do trabalho é dialógica, com encontros semanais entre as orientadoras e os discentes, nos quais se discutem todos os aspectos envolvidos na construção do trabalho, assim como os melhores encaminhamentos para os possíveis entraves ocorridos em cada fase. Essa postura também viabiliza uma avaliação processual coletiva de todos os integrantes do grupo, facilitando as mudanças nos rumos pretendidos, caso haja alguma intercorrência nos trâmites empreendidos.

Esse também é o espaço de debate e reflexão praxiológica, do pensar e do fazer desses formandos, em que eles vão construindo suas percepções, realizando descobertas e adquirindo novas habilidades, tanto na execução de trabalhos em grupo — uma das competências fundamentais para a atuação do comunicólogo —, quanto no processo de aprendizagem sobre a produção audiovisual, assim como a aproximação e intervenção na realidade regional, partindo da acumulação, construção e autorregulação dos conhecimentos adquiridos (AKHRAS, 2010).

Desta forma, esse processo passa pela reflexão das possibilidades educativas do audiovisual com fins didático-

pedagógicos, atreladas às discussões sobre a realidade regional e a tangenciamentos de saberes, que possibilitem a problematização das questões sociais e seus encaminhamentos. A culminância se dá com a realização de documentários com cunho educativo-pedagógico, ao final do 7º semestre. A avaliação final dos materiais é feita a partir de bancas compostas pela professora de Oficina de Vídeo Educativo como orientadora, a professora de uma das disciplinas parceiras como parecerista, e mais um avaliador externo com aderência à temática do projeto, ambos escolhidos pelos componentes das equipes.

Considerações finais

Todo esse processo passa pela reflexão das possibilidades educativas do audiovisual com fins didático-pedagógicos, atreladas às discussões sobre a realidade regional e tangenciamentos de saberes, que possibilitem a problematização das questões sociais e seus encaminhamentos. O estímulo às escolhas dos estudantes, ao longo do processo de execução das fases de produção textual e videográfico, demonstra a preocupação coletiva das docentes com o diálogo junto à turma, no sentido de criar motivações para a construção do conhecimento não pela imposição de conteúdos, mas sim pela identificação e aderência dos educandos às suas preferências.

O trabalho em conjunto tem gerado frutos bastante positivos, entre os quais destacamos a consciência por parte dos estudantes sobre a necessidade de pesquisar para conhecer um pouco melhor sobre os aspectos diversos da região cacaueira. A partir do entrelace entre as três disciplinas, que apresenta como obrigatoriedade a construção em grupo de materiais audiovisuais sobre determinado aspecto dessa realidade, essa busca se torna imprescindível e suscita, durante o processo, debates que vão desde a constatação de certas realidades, como também, e, sobretudo, uma inquietação no sentido da intervenção como cidadãos e cidadãs comunicadores.

É perceptível a mudança de foco do programa telejornalístico, que se voltou, de fato, para a imersão em temas regionais (ou com recortes regionais). Essa mudança de rumo tem levado os graduandos a um mergulho nos problemas que afetam a população local, dando voz a estas pessoas e proporcionando reflexões sobre questões que vivenciavam, porém nem sempre enxergavam. O mesmo resultado pode ser observado em relação aos documentários produzidos na disciplina Oficina de Vídeo Educativo.

Encampar uma proposta que proporcione a construção de conhecimento significativo, reflexivo, problematizador e conscientizador junto aos estudantes é um caminho repleto de desafios, encruzilhadas, desvios de rota e muitas descobertas ao longo da sua realização, sempre um porvir. Por isso, ela precisa ser sempre aberta, inconclusiva, multifacetada, complexa e voltada para o devir.

Nesse ínterim até aqui, foi possível identificar evidências sobre as mudanças perceptíveis de comportamento, valores e sistematização de conhecimento, por parte dos educandos, que nos habilita a dizer que ocorreu, efetivamente, um processo de aprendizagem significativo e transformador em seu sentido praxiológico. Nota-se um acúmulo de conhecimentos que tem habilitado esse estudante a ampliar seu arsenal de possibilidades criativas, interpretativas, subjetivas e cognitivas, de maneira geral, pois ele é incentivado a se confrontar com seus limites e potenciais ao longo de todo o processo de execução do projeto interdisciplinar, desde do início até o término.

Para além desse período de dois anos de trabalho direcionado e sistematizado, reverberando essas habilidades adquiridas em outros espaços educativos formais, não formais e informais, dentro da Universidade e também em âmbito externo de escoamento dos materiais audiovisuais produzidos, os graduandos são convidados a mediarem debates, discussões e rodas de diálogos, de modo que atuam como articuladores e agentes multiplicadores do conhecimento de outros sujeitos sociais da comunidade à qual fazem parte. Eles têm, ainda, a oportunidade de desdobrar suas reflexões teóricas em artigos acadêmicos e relatos de experiência em coletâneas que também fazem parte da construção da ação

interdisciplinar, como sistematização de resultados das experiências junto às três disciplinas.

Referências

AKHRAS, F. N. Uma perspectiva teórica para o documentário como cinema de Aprendizado. **Revista Digital de Cinema Documentário** - Doc On-line, n. 09, dez./2010, p.108-124. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/09/artigos_fabio.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica. **Revista Comunicação e Educação**, ano XIV, n. 3, set./dez. 2009, p. 19-28. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BARROS, L. M. Comunicação e Educação: além de forma e conteúdo. **Revista Açãomidiática** - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós Graduação em Comunicação, v. I. n. 1. ano 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/acaomidiatica/article/view/25699>. Acesso em: 14 set. 2013.

BARRIGA, Á. D. El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. **Perfiles educativos**, México, v. 27, n. 108, jan. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BONILLA, M. H. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L. Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿más allá de Bolonia? **Innovación educativa**. n. 20, p. 157-166, 2010. Disponível em:

<https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5005/1/12.Fernandez-Rios.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**. Vol. 10, número 1, p. 41-62, 2008.

JAPIASSU, H. **A questão da interdisciplinaridade**. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1994. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação** & Educação. São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 14 set. 2013.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensare do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 4-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01>. Acesso em: 14 jun. 2016.

LUCENA, L. C. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia** (textos inéditos). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RAMOS, F. P. R. **Mas afinal… o que é mesmo documentário**? São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

ROMERA-IRUELA, M. J. La investigación-acción en la formación del profesorado. **Revista Española de Documentación Científica**, v. 4, n. 34, p. 597-614, oct./dic. 2011. Disponível em: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/718/796>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia: O espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/TelmaTelesSilveira/teoria-e-prtica-saviani>. Acesso em: 17 jun. 2016.

SOARES, I. de O. Educomunicação: Um campo de mediações. **Revista Comunicação** & Educação, São Paulo, ano 19, p. 12-24, p.12-24, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 21 fev. 2015.

SILBIGER, L. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. Ciências da Comunicação e educação. In: III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO. 2005. **Atas do**… 2005. v. 4, p. 376-381. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara-potencial-educativo-audiovisual-educacao-formal.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira**

de Educação, v. 13, n. 39, p. 544-598, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

A audiência protagonista e os pressupostos da Educomunicação: reflexões epistemológicas

Cláudio Messias[1]
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

Introdução

Há três décadas, a América Latina contribui com estudos que, fincados no território das Ciências da Comunicação, questionam o modo de olhar sobre (i) quem consome conteúdos midiáticos e (ii) as partes que produzem cultura a partir da gestão de processos comunicativos. Tais reflexões, no contexto do que produziram teóricos de preconcebimento do pensamento comunicacional latino-americano, dão estrutura epistemológica à Educomunicação, área do conhecimento cuja abordagem, centrada no protagonismo dos sujeitos sociais que recebem, mas igualmente devolvem significação de sentidos na comunicação tecnologicamente mediada, representa um novo paradigma nas relações de poder dominante incidente nos fluxos de informações circulantes, em especial, nas redes sociais.

Nosso trabalho resgata o que parte dos teóricos latino-americanos, cuja produção intelectual está exposta nas quase quatro décadas de organização de produção do pensamento comunicacional promovida pela Intercom[2], aborda acerca da relação entre doutrinamento para o consumo e resistência a igual processo. Tais parâmetros, em meta-análise, são comparados com o que preconizam autores situados em outros continentes, especialmente Europa e América do Norte. Modos, pois, distintos de observação

acerca de um fenômeno, da comunicação, em que o interesse de quem produz conteúdos de informação conflita e/ou esbarra na resistência de aceitação da parte almejada.

É intenção, nesse excerto de reflexões, abrir espaço para discussões sobre um movimento relacionado ao comportamento da audiência. Os próximos parágrafos ratificam o sujeito receptor enquanto protagonista nos processos comunicativos de produção e ressignificação de sentidos. Mas, isso já não basta. É salutar, pois, assumir um novo direcionamento dos olhares, agora à margem do que a sociedade concebe como Estado. Uma das inquietações incide sobre a hegemonia de domínio dos processos comunicativos mediados, até então exclusivo da tríade Estado, Igreja, Mercado[3], a que definimos como hegemonia plena. Tais três partes estabelecedoras de consumo, doutrinas e ideologias podem não encontrar suficiência, na contemporaneidade, para compreender o que a audiência protagoniza, em um anonimato que cria novas subdivisões de poder de produção de conteúdos. Desafio, logo, para os estudos da comunicação, em especial aqueles centrados na inter-relação comunicação/educação, território que se mostra, ao longo das últimas décadas, suficientemente focado nesse tipo de fenômeno, em especial com os estudos latino-americanos.

Uma contextualização histórica

O pensamento prevalente na denominada Escola Crítica Latino-americana de Comunicação[4] situava, na segunda metade do século passado, as ex-colônias como não passivas ante à hegemonia mercadológica via de regra oriunda das políticas capitalistas das antigas metrópoles. Refletia-se sobre a figura do sujeito social “audiência”, que, nos modelos tradicionais de teoria da comunicação, costumava aparecer como inerte nos processos comunicativos, mas que, na revisão conceitual latino-americana, destacava-se como ativo, por ser interlocutor, e não somente receptor de conteúdos. Fadul (1989), a esse respeito, comenta que tal ruptura com o pensamento eurocêntrico deve-se, em especial, à peculiar forma com que cada país protagonizou os próprios

processos de independência durante o século XIX. Há, nesse aspecto, de acordo com Beltrán (1982), dois tipos de afronta às tentativas de domínio cultural, quais sejam, o permanente entendimento de superioridade por parte dos países do Velho Continente e, mais recentemente, ao neocolonialismo capitaneado pelos Estados Unidos, cuja ação imperialista confronta a ideologia de resistência latino-americana desde os estágios diversos da Guerra Fria.

É nesse perfil de resistência às manifestações diversas de hegemonia que surge um pensamento comum no Novo Continente, em especial na parte situada abaixo da América do Norte. Estudiosos das relações impositivas de cultura de consumo, pois, defendem, na América Latina, a revisão do perfil sociológico dos sujeitos que aqui nascidos estão situados no estágio final dos processos comunicativos. Compreendendo a audiência como ativa por ser interlocutora e não meramente receptora de conteúdos os teóricos latinos estruturam seus exames de modo a defender a possibilidade de antecipação cognitiva à ação persuasiva dos conteúdos midiáticos dominantes. Não se tratava de afronta à Teoria Crítica advinda da Escola de Frankfurt. Mas, era um passo fundamental no marco de afronta à ideologia de consumo representada na tríade de status da hegemonia Estado-Igreja-Mercado.

Em especial os estudos de Paulo Freire, complementados pelas reflexões posteriores de Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez e Ismar de Oliveira Soares, davam solidez a uma forma de entendimento da educação, seja ela formal, informal ou não formal, capaz, hipoteticamente, de libertar das amarras do consumo ou, pelo menos, abrir caminho para tal. É salutar destacar, nessa vertente, os estudos de Ismar Soares, cuja trajetória de pesquisa, na Universidade de São Paulo, mirou o sujeito social audiência em sua fase de formação cognitiva inicial, lançando-o como passível de protagonizar as próprias ações comunicativas e, dessa forma, compreender com suficiência as regras e os protocolos que fazem dos meios de comunicação parte norteadora de dominação cultural pelo consumo. Uma audiência crítica, protagonista nos processos comunicativos, sinaliza, nessa perspectiva, para uma sociedade

menos exposta aos ritos da hegemonia plena e, consequentemente, com possibilidades maiores de reduzir as desigualdades. Essa, em suma, é a sociedade vislumbrada pela Educomunicação.

As investigações de Soares e outros teóricos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo deram estrutura ao Núcleo de Comunicação e Educação daquela instituição de Ensino Superior. Um espaço em que ações conjuntas envolvendo pesquisadores da comunicação somaram-se a práticas de letramento de profissionais da educação, tendo como foco, em especial, as relações de ensino-aprendizagem no espaço formal da escola. O tempo histórico dessas ações de investigação são os anos 1990, período de forte influência de uma vertente dos estudos da inter-relação comunicação e educação tratando, em países como Brasil, Argentina e Chile, da leitura crítica dos meios. Moran (1993) e Fadul (1989) destacam, a esse respeito, que os pressupostos de uma educação libertadora perpassavam por uma comunicação popular, nos moldes do que preconizou Paulo Freire e ratificou Fausto Neto (1989), mas com forte influência dos movimentos católicos de uma comunicação libertadora.

Em síntese, ler criticamente os meios de comunicação remete a processos cognitivos, de letramento midiático. E a corrente de pensamento comunicacional latino-americana daquele período compreendia como possível advertir, mediante processos de linguagem, para o poder persuasivo presente nos conteúdos difundidos através da música, do rádio, da televisão, do cinema, enfim, das diversas formas de expressão da indústria cultural. Se há codificação em prol do estabelecimento de uma cultura de consumo mercadológico, religioso, político e ideológico, há, por conseguinte, maneiras de quebrar esse protocolo, antecipando o sujeito social audiência ao processo de persuasão.

Se, por um lado, está o sujeito social audiência e, por outro lado, há a hegemonia produtora de conteúdos midiáticos, os estudos da inter-relação comunicação e educação mostram a importância de um terceiro elemento nesse processo, qual seja, o gestor de processos comunicacionais que, interventor no fluxo de linguagens, desenvolve ações que conduzem a uma reflexão mais crítica, eventualmente libertadora, em relação ao doutrinamento imposto

pelos meios. Esse interventor foi definido em pesquisa desenvolvida por Soares, em 1999, como educomunicador, ou seja, exerce a práxis da Educomunicação.

A episteme da Educomunicação, vemos, perpassa por uma situação de letramento midiático. Há, logo, uma relação de ensino-aprendizagem que orienta, na fase de construção cognitiva dos sujeitos sociais, para as formas de melhor compreensão dos processos de linguagem presentes em uma permanente arena chamada tecnologias da informação e da comunicação (TICs). As TICs, que na representação da indústria cultural eram vistas como ameaçadoras para a educação e suas variáveis formal, não formal e informal, nos últimos anos ganharam contorno de elemento aliado para os educadores, cabendo, ainda, um consenso vindouro sobre as metodologias mais adequadas para que isso ocorra. Conteúdos que anteriormente eram controlados por adultos atualmente são dominados pelos mais jovens, pelo simples fato de o letramento tecnológico incluir plataformas outras, como aparelhos de telefonia celular, tablets e computadores pessoais, em substituição a meios tradicionais como o rádio, a televisão, o cinema e o jornal impresso. Logo, ocorre uma convergência de linguagens cujo contexto carece de exames mais aprofundados. Afinal, há uma nova configuração do conceito de indústria cultural vigorando, dividindo ou até mesmo tirando dos meios massivos o exclusivo controle das agendas de consumo.

É dessa forma que ganha evidência o questionamento acerca da suficiência da base epistêmica da Educomunicação. Afinal, se é que nesses anos todos foi possível educar para os meios, fica a provocação: essa prática de letramento prevalece nos dias atuais, em que mais um fenômeno, da transmidiação, inquieta não somente os pesquisadores de comunicação e educação, mas os próprios grupos gestores de mídias? O desafio desse trabalho até aqui exposto é ampliar a provocação sobre o quanto e em que sentido um sujeito social em idade escolar compreende os processos de letramento curricular e midiático e, ainda, se esse comportamento de consumo está, ou não, associado à ação interventora não presente nas políticas públicas curriculares.

O fenômeno da transmidiação e o papel protagonista da audiência: novas perspectivas

O uso das tecnologias, segundo Bauman (1999), faz surgir uma nova forma de desterritorialização das identidades, da cultura. Nessa perspectiva, o ciberespaço é territorialmente desancorado e situa-se, segundo o autor, numa dimensão diferente, impossível de atingir, muito menos de controlar, a partir das dimensões em que operam os poderes soberanos da Terra. Inevitável, pois, relacionar essa reflexão ao que Gramsci (1976) contextualiza como, no século passado, uma época histórica caracterizada pela emergência de determinadas forças hegemônicas. Evidente, pois, que a hegemonia da comunicação mediada perde-se, atualmente, ante a uma quebra de exclusividade (i) na produção de sentidos dos fluxos comunicacionais e (ii) e no poder persuasivo, controlador, sobre a recepção — aqui neste trabalho definida como interlocução, por não ser passiva.

Estudos recentes desenvolvidos pelo Obitel Brasil[5] mostram uma via de mão dupla em aspectos relacionados ao acesso cada vez maior, da audiência, às tecnologias em forma de mídias digitais, e um suposto desuso daquele que até a primeira década de 2000 foi um dos meios de comunicação de maior força de persuasão, qual seja, a televisão. O advento da internet, cujo acesso atinge, gradativamente, as mais diversas camadas sociais, coincide, segundo o instituto Kantar Ibope Mídia[6], com a queda de audiência de meios, digamos, tradicionais como rádio e televisão, assim como a redução do número de leitores de jornais e revistas impressas. A ação dos grandes grupos de comunicação, em reação a esse movimento, foi imediata, segundo o Obitel Brasil, uma vez que a perda da presença do telespectador nas residências estava compensada em uma convergência de cultura de consumo apontada por Jenkins (2009) como transmidiação, ou seja, é mantida a apropriação dos conteúdos do gênero televisivo, com o

diferencial de alteração nas plataformas de acesso. Nos estudos da inter-relação comunicação educação, Orozco (2009) salientava para essa troca de telas, de maneira que a TV fosse substituída pelos pequenos painéis, monitores, de telefones celulares ou tablets.

A convergência de mídias a que se refere Jenkins desafia, pois, o modelo de comunicação broadcasting, organizado, segundo Fechine (2013), a partir da difusão de um fluxo audiovisual em tempo real, contínuo e sequencial, de um ponto central para um número variado de pessoas anônimas que recebem simultaneamente o mesmo material. Sobre esse aspecto, Willians (1974) já destacava que esse fluxo audiovisual é característica definitiva de transmissão televisual, o que comprova estar havendo ruptura estrutural, paradigmática, no cerne do gênero televisivo, uma vez que a convergência de mídias representa, igualmente, confluência de linguagens, o que por si altera um repertório de codificação que por mais de meio século fez da televisão um modelo soberano de persuasão.

No Brasil, os estudos de comunicação contemplam as estratégias de transmidiação em dois aspectos, sempre influenciados pela perspectiva de Jenkins e que, nesse trabalho, serão apenas citados, sem aprofundamento, pelo fato de os autores explicitarem haver necessidade de análise científica pormenorizada[7] além das fronteiras que delimitam o fenômeno. O primeiro aspecto é parte do objeto ora em voga, ou seja, o desenvolvimento de estratégias transmídia por parte dos meios de comunicação produtores de conteúdos. Emissoras de televisão adotam o conceito de “segunda tela” e disponibilizam aplicativos que, instalados em aparelhos de telefonia celular e tablets, permitem acesso a conteúdos elaborados especificamente para esse formato de pequenas telas. Na prática, a audiência continua assistindo televisão, com o diferencial de isso ocorrer em circunstâncias diversas que envolvem horário e conteúdos com escolha autônoma e, principalmente, interação instantânea com os gestores de tais produções.

O segundo aspecto envolvendo o fenômeno transmídia e contemplado pelos estudos de comunicação no Brasil refere-se à apropriação, pelo usuário, de diversas plataformas midiáticas para interação sobre conteúdos diversos. Esse comportamento de

consumo, como aponta Straubhaar (2004), não é exclusividade das novas acepções sobre tecnologias de informação e comunicação e já podia ser percebido nos anos iniciais de popularização da televisão, nos anos 1960, quando os telespectadores buscavam informações complementares sobre programas e artistas preferidos recorrendo a ouvir programas de rádio ou ler revistas e jornais especializados nos bastidores do mundo artístico. Para a realidade atual, esse modo de compreender a transmidiação mostra a audiência ressignificando os conteúdos que consome, recorrendo a postagens de comentários, críticas ou paródias, nas redes sociais, sobre personagens da vida cotidiana ou da ficção. Uma informação levada ao ar na televisão ou postada em um site de notícias pode ser replicada, comentada ou alterada, em fração de segundos, mediante uso de plataformas digitais, gerando debates e, muitas vezes, alteração do conteúdo original da parte emissora.

As formas de observação da audiência, pois, mudaram substancialmente, nos estudos da comunicação, em especial a partir das abordagens de Martín-Barbero. O espaço da mediação, em suas investigações, representou significativo território em que se encontra o sujeito social da interlocução, produtor de cultura. Há, nesse aspecto, uma cultura das mídias, permeada por lógicas de produção e recepção de sentidos. Os processos comunicacionais e suas significações, nesse prisma, são mediações em configuração mais ampla, o que quer dizer que as interações de sentidos envolvidas nesse sistema de trocas resulta, primeiro, de conflitos e aceitações, levando, por consequência, a resistência ou transformação dos significados.

O território da mediação, para Martín-Barbero (2003), confunde-se ou mescla-se com o território das culturalidades. Isso porque fica colocada em xeque a soberania da cultura das mídias, uma vez que são respeitadas, na negociação de sentidos, as particularidades da cultura do receptor-interlocutor. Nesse cenário, fica aberta a possibilidade de enfrentamento entre as culturas locais e as culturas dominantes. Essa perspectiva leva-nos diretamente à contestação da hegemonia presente na dualidade mídias-mercado, agentes esses que perderiam sua capacidade de definir os símbolos culturais para a sociedade civil.

Em estudos mais recentes, Martín-Barbero (2014) expande sua reflexão para as consequências da globalização, ratificando o teor contraditório da permanente revolução tecnológica das comunicações, qual seja, ser fonte de desigualdades entre setores sociais, culturas e países, mas, também, capaz de potencializar a associação, a participação democrática e a defesa dos direitos sociopolíticos e culturais. A globalização, nessa análise, precisaria ser vista não apenas em seu lado perverso, mas como fator de possibilidades.

A integralidade dessa perspectiva condiz ao que Verón (2014) aborda em sua forma de entender outro fenômeno, o da midiatização. Se os fenômenos midiáticos, como vemos, produzem a autonomia de emissores e receptores, concomitantemente levam à persistência de discursos pelo tempo. Mediação e midiatização, por conseguinte, diferem-se pelo fato de a primeira levar à autonomia e à persistência na transformação dos conteúdos, enquanto a outra conduz à descontextualização do significado nesse mesmo fluxo. Essa descontextualização, adverte o autor, permite múltiplas quebras de espaço e tempo produzidas por qualquer dispositivo técnico de uma forma específica. Midiatização, em resumo, permite e/ou leva à aceleração do tempo histórico, o que a torna, em representação, uma longa sequência histórica de fatos midiáticos institucionalizados em sociedades humanas, e suas múltiplas consequências. Tais consequência são, outrossim, o ponto de partida dos estudos que buscam entender a sociedade de consumo da contemporaneidade.

Entre as vertentes possíveis, na atualidade, do desenvolvimento proposto por Verón, está a transmidiação. Surgida nas sugestões apontadas por Jenkins (2009), essa maneira de compreender o envolvimento e o protagonismo das audiências, seja de forma individualizada ou em comunidades virtuais, igualmente modificou os modos de produção dos conteúdos midiáticos em seus mais diversos gêneros. Necessário, pois, retomar os estudos de Martín-Barbero, uma vez que os objetos surgidos na produção interativa meios—audiência–meios exigem uma elaboração de cartografias (MARTÍN-BARBERO, 2008) de maneira a procurar dar conta não apenas dos conteúdos específicos de meios como a TV, o rádio e as

informações on-line disseminadas, em sua maioria, nas redes sociais, mas também que digam algo sobre, em uma perspectiva de territorialidade da cultura, fronteiras hibridizadas e, por conseguinte, sobre mediações socioculturais.

Verificando esse universo de novas representações, podem-se observar práticas de uma audiência caracterizadas pelo protagonismo, nas redes sociais, tanto em relação à transmidiação de conteúdo quanto à proposição, de acordo com Lopes e Mungioli (2013), de debates sobre, por exemplo, a ficção televisiva. Em ambos os casos, e independente do gênero em que o fenômeno comunicativo esteja inserido, tais práticas geram operações de produção de sentido ancoradas em narrativas presentes em distintos espaços de interação e fruição. Transmidiação, nessa prerrogativa, é um processo comunicativo de múltiplas interações, caracterizado essencialmente por representações que transitam da realidade objetiva à subjetividade, com suficiência de apropriação de narrativas dos meios tradicionais de produção de conteúdos e transformação de igual processo comunicativo, mediante convergência de linguagens, para dialetos consentidos, compreendidos e compartilhados em espaços desterritorializados pela virtualidade.

Um aspecto relevante nessa configuração de espaços a partir da transmidiação é que, segundo Lopes e Mungioli (2013), o que está envolvido é uma lógica de criação narrativa que transborda os limites de cada veículo de comunicação, instaurando transformações nos polos de produção e da recepção por meio da circulação de conteúdos ancorada nos múltiplos suportes midiáticos do cenário comunicacional contemporâneo. Essa perspectiva, segundo as autoras, enfatiza os processos de criação e veiculação dos produtos midiáticos, sejam eles de informação ou de entretenimento, regidos não pelo princípio de adaptação ou da tradução intersemiótica (JAKOBSON, 2003), mas, sobretudo, pelo princípio da convergência.

Se, por um lado, temos a audiência protagonizando a construção de sentidos que reconfiguram e alteram os modos de produção de conteúdos por parte dos grupos de comunicação, é porque outro paradigma mostra-se rompido nos estudos da comunicação. O

sujeito social receptor-interlocutor faz-se ativo e, no fenômeno da transmidiação, devolve, ressignificada, a construção de sentidos que contesta ou legitima a ação comunicativa proposta pelo emissor. Está em voga, pois, a legitimação de um conceito que, nascido no berço da Escola Crítica Latino-americana, reivindica espaço, na arena de tensões caracterizada pela territorialidade da cultura, enquanto campo científico em legitimação. A Educomunicação preconizada por Soares (2011), resultante de investigação empírica desenvolvida, nos anos 1990, em países da América Latina, preserva a postulação de um sujeito social audiência com suficiência crítica para compreensão sobre os modos de produção da dominação cultural imposta pela hegemonia dos grupos de comunicação. De acordo com o autor, se permitido ou propiciado o protagonismo por parte de quem recebe os conteúdos midiáticos, fica, necessariamente, rompida a verticalidade das relações dialógicas em qualquer estrato social organizado. Se recebe, logo, criticamente uma construção de sentidos advinda em forma de fluxo informativo circulante, um indivíduo, ao ressignificar e assumir o território de compartilhamento dos conteúdos que alterou, estará liberto das amarras que, por séculos, não deram voz à recepção. É essa voz, transmidiada, que confirma serem os pressupostos epistemológicos da teoria de Soares o alicerce, nos estudos de comunicação, para a compreensão do novo universo das interações no virtualizado território das mídias contemporâneas. Negar essa perspectiva seria regressar a um ontem recente, em que a recepção era passiva e a hegemonia, dominante cultural inconteste.

Considerações quase finais

Os estudos de comunicação deparam-se, já há algum tempo, com um fenômeno que dá equidade de poder de produção de conteúdos a uma parte dos processos comunicacionais costumeiramente compreendida — e por vezes aceita — como passiva. Ser audiência, pois, seria aceitar, inerte, àquilo imposto hegemonicamente pelo arbitrário poder da indústria produtora de comportamento de consumo. Tal página da história, virada, agora

mostra sujeitos sociais ativos não somente na recepção, mas também na gestão de conteúdos circulantes.

A audiência protagonista coincide com um momento da história das comunicações em que a parte hegemônica produtora de conteúdos enfrenta sua crise mais ácida. Não uma crise financeira como a que desestabiliza as economias do planeta desde a virada recente de séculos, mas um abalo provocado pela inédita falta de controle daquilo que o público pode e quer consumir. Em via contrária, as mídias sociais mostram, na prática, a audiência determinando o que quer consumir.

São, há de se reconhecer, discussões que perpassam pela episteme do conceito de Educomunicação, presentes no percurso que Messias (2011), em pesquisa de mestrado na ECA-USP[8], faz ao resgatar o trajeto histórico desse objeto, desde o pensamento latino-americano até a implantação de cursos superiores de ensino na área[9]. Tais apontamentos encontram-se disponíveis em publicações inúmeras feitas nos congressos nacionais anuais da Intercom, território onde há mais de duas décadas os estudos interdisciplinares da comunicação ratificam a audiência latino-americana não só como não passiva, mas, principalmente, protagonista.

É preciso salientar, também, a necessidade de compreender uma realidade obscura ainda não aprofundada pelos estudos de comunicação. Nesse cenário, as novas formas de linguagem propiciadas pela tecnologia representam um segundo e talvez mais profundo golpe na hegemonia de dominação pela cultura de mediação dos fluxos de informação. Por mais, pois, que haja voz ativa e reflexiva na parte da audiência e isso signifique um certo descontrole de rumos por parte de quem produz e medeia conteúdos, ainda há a presença doEstado nesse tipo de fenômeno.

Contudo, por trás do empoderamento de vozes presente nos fenômenos da mediação, da midiatização e da transmidiação, há, em redes virtuais, um fluxo que, informal, funciona à margem do Estado e fora da esfera de persuasão do mercado. Sua revelação é lenta, gradativa e segue nos filtros de controle da hegemonia justamente por ameaçá-la.

Os caminhos para o desvelamento desse poder paralelo dos processos comunicativos perpassa, necessariamente, por uma revisão acerca da subestimação de letramento midiático e tecnológico da audiência. Há novos códigos, ocultos para a visão de uma sociedade tradicionalmente fechada para a cultura da inovação, que sobremaneira aproximam homem e máquinas. Muito mais que mirar os algoritmos, os estudos de comunicação carecem de aproximação com o campo da educação para um diálogo que considere, efetivamente, as literacias sob os aspectos formal e informal das diversas plataformas pelas quais circulam informações significadas e ressignificadas.

A Educomunicação antecipou, a seu tempo, a suficiência de ressignificação de sentidos de uma audiência capaz de produzir conteúdos e alterar significados advindos da hegemonia. O desafio, por vir, é virar essa página da história e compreender, em novos estudos de interlocução, os paradigmas emergentes de processos comunicativos fincados em territórios com codificação dominada por uma minoria que, fora da égide do Estado, sequer é (re) conhecida pela sociedade civil.

Referências

BAUMAN, Z. Ensaios sobre o conceito de cultura. São Paulo: Zahar, 1999.

BELTRÁN, L.; CARDONA, E. F. de. Comunicação dominada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BOURDIEU, P. Curso de 18 de janeiro de 1990. In: Sobre o estado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FADUL, A. Cultura e comunicação: a teoria necessária. KUNSCH, M. M. K.; FERNANDES, F. A. M. Comunicação, democracia e cultura. São Paulo: Intercom-Edições Loyola, 1989.

FAUSTO NETO, A. Participação comunitária no Brasil: equívocos e desvios comunicacionais. In: MARQUES DE MELO, J. (Org.) Comunicação na América Latina. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FECHINE, Y. Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. In: LOPES, M.I. V. (Org.). Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira. v. 3. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 19-60.

GRAMSCI, A. O caráter não-nacional da cultura italiana. In: GRAMSCI, A. Literatura e vida nacional. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 2003.

JENKINS, H. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

LOPES, M. I. V. de; MUNGIOLI, M. C. P. Das ficções às conversações: a transmidiação do conteúdo ficcional na fan page da Globo. In: LOPES, M. I. V. de. Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. Por uma outra comunicação: mídia, mundialização e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. Pistas para entre-ver meios e mediações. In: MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações — comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003. Prefácio à 5a edição castelhana incluída na reimpressão.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

_____. Diversidade em convergência. Matrizes, São Paulo, v. 8, n. 2, p.15-33, jul./dez. 2014..

MORAES, D. de. Por outra comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MESSIAS, C. Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo. 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OROZCO GÓMEZ, G. Entre pantallas: nuevos roles comunicativos de sus audiencias-usuarios. In: AGUILAR, M.; NIVÓN, E.; PORTAL, M.; WINOCUR, R. (Eds.). Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica. Madrid: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana, 2009, p. 34-46.

MORAN, J. M. Leituras dos meios de comunicação. São Paulo: Poncast, 1993.

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

STRAUBHAAR, J.; LAROSE, R. Comunicação, mídia e tecnologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Sedimentada, híbrida ou múltipla? A nova geografia cultural das identidades. Matrizes, São Paulo, v. 7, nº 1, p. 59-93, jan./jun. 2013.

VERÓN, E. Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. Matrizes, São Paulo, v. 8, n. 1, p.13-19, jan./jul. 2014.

WILLIAMS, R. Television: technology and cultural form. New York: Schoken Books, 1974.

Referência eletrônica

KANTAR IBOPE MEDIA. Antropomedia. 2015. Disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com/antropomedia/>. Acesso em: 06 jan. 2016.

Parte 2 - Práticas, processos e procedimentos

Hora do recreio: infância licenciada e as lições do consumo

Natália Luisa Zwestch[1]
Saraí Schmidt[2]
Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS

Resumo

O estudo relaciona as evidências de consumo presentes no intervalo escolar com a constituição de infâncias contemporâneas. Foi realizada uma pesquisa de campo, através do mapeamento fotográfico dos recreios de uma instituição pública e de uma particular da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Numa segunda etapa, foi realizado um cruzamento do material imagético, do conteúdo do diário de campo e de uma entrevista semiestruturada com o setor de licenciamentos de uma empresa de calçados infantis, evidenciando a possibilidade de se perceber a infância como “infância licenciada”. A primeira parte da análise discute a “infância licenciada”, a partir de Bauman (2008) e Barber (2009), sobre a ilusão da liberdade de escolhas do consumidor. Posteriormente, é tecida uma reflexão sobre o consumo infantil de tecnologia nas escolas, balizada pelo conceito da infância hiper-realizada de Narodowski (1998).

Palavras-chave: Consumo. Criança. Educação. Publicidade.

O consumo infantil na escola configura o tema central deste artigo que busca analisar a pedagogia do consumo presente no intervalo escolar. Elegeu-se o recreio por se entender que este é o momento em que os alunos exercem maior “liberdade” para realizar as suas escolhas de lazer e de consumo, uma vez que, a priori, não há imposição à criança da realização de alguma atividade dirigida. A partir de então, esta pesquisa busca respostas para as seguintes inquietações: de que forma o consumo infantil tem pautado o intervalo escolar da criança contemporânea? Existem diferenças significativas em relação às práticas de consumo na hora do recreio entre alunos de uma escola pública e de uma instituição particular? Qual a relação da pedagogia do consumo e a constituição da identidade infantil contemporânea?

Para obterem-se os dados necessários à análise, uma pesquisa de campo foi realizada, por meio do mapeamento fotográfico do intervalo escolar de estudantes do Ensino Fundamental de duas escolas, uma instituição pública e uma particular da cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre/RS, Brasil. Foram registrados seis recreios na escola particular e seis recreios na escola pública nos meses de dezembro de 2014 e março de 2015. Em relação à idade, os alunos participantes encontravam-se na faixa entre seis e doze anos. Em alguns momentos, foi utilizado um diário de campo para registros de comentários importantes para o posterior desenvolvimento da análise.

A origem etimológica de lazer, segundo Silva (2011, p. 13), está relacionada ao termo latino licere, que designa “lícito, permitido”. Entretanto, ao associar lazer diretamente a recreio escolar, Neuenfeld (2003) questiona se as crianças conseguem de fato recrear, quando, na maioria das vezes, existe um lazer imposto pelo mercado, através de brinquedos que conduzem o brincar e uma mídia que valoriza apenas o esporte de alto rendimento. Desta forma, os alunos que, a priori, estariam vivenciando um tempo de liberdade tendem a seguir modelos de divertimento conduzidos pelo marketing e pelos meios de comunicação, muitas vezes, deixando de exercer sua criatividade em um recreio no sentido de “recriar”.

Percurso metodológico

Durante a pesquisa de campo nos 12 recreios, obteve-se mais de mil registros fotográficos de 253 cenas diferentes. A partir da visualização desta primeira amostragem, foram excluídas as fotografias repetidas e de má qualidade técnica, obtendo-se um total de 870 fotos. Então, reduziu-se ainda mais este número, separando-se as de maior relevância em relação à análise de consumo e entretenimento. Desta seleção, restaram 277 fotografias. Identificaram-se diversos momentos, incluindo o consumo de alimentos, materiais escolares, roupas, sapatos, aparelhos eletrônicos, brinquedos e brincadeiras. A partir de então, surgiu a maior dificuldade deste trabalho, em meio a inúmeras situações interessantes, como organizar e priorizar os assuntos para a análise?

No primeiro movimento de organização metodológica, foi criada uma ampla categoria chamada “Mundo Lúdico”, ao se evidenciar uma pluralidade de brincadeiras e formas de vivenciar os 20 minutos dos intervalos escolares. O material foi agrupado até o surgimento de dois grupos: as imagens das crianças em diversos momentos de divertimento e lazer; e as imagens dos pequenos com produtos de personagens licenciados, que surge como a semelhança de maior evidência entre os dois recreios (escola pública e privada). Então, dividiu-se este material em duas subcategorias: “Infância Nostálgica” e “Infância High Tech”.

“Infância Nostálgica” retrata a criatividade e a simplicidade das crianças na construção do seu entretenimento, descartando, muitas vezes, a necessidade de produtos comprados. Diferentes formas de brincar, como pular amarelinha e corda, “adoleta”, colecionar e “bater” figurinhas, jogar futebol, fazer pulseirinhas, brincar de “casinha”, boneca, pega-pega e esconde-esconde apareceram com frequência, mostrando que essas brincadeiras, na sua maioria, passadas de geração a geração, ainda têm força de entretenimento perante tantas outras ofertas de brinquedos e tecnologias do mundo contemporâneo. Já em “Infância High Tech”, foram agrupadas as imagens que revelam o uso de tablets e celulares. Estas fotografias

abriram espaço para uma reflexão de como a tecnologia e a conectividade aparecem no entretenimento das crianças contemporâneas, evidenciando diferenças significativas entre a escola municipal e a instituição particular.

De forma geral, identificou-se que a indústria do entretenimento e suas marcas licenciadas apareciam fortemente tanto no recreio da escola pública como no intervalo da escola particular. As bonecas Monster High e os personagens do jogo Angry Birds, por exemplo, estavam presentes no vestuário, nos materiais escolares, jogos eletrônicos e brinquedos utilizados pelas crianças. Assim como questões de gênero, constituição de identidades e “adultização” precoce foram reveladas através dos gostos e atitudes das crianças. Considerando isso, elegeu-se o estudo do licenciamento no contexto da sociedade de consumo contemporânea como o ponto central deste trabalho. Optou-se por analisar a relação das crianças com o mercado de licenciamento, uma vez que se evidenciou ser esta a maior semelhança encontrada nos artefatos infantis consumidos entre as duas escolas. Então, intitulou-se essa categoria, que será o fio condutor do estudo, como “Infância Licenciada”.

Na etapa seguinte, após a organização do mapeamento fotográfico, surgiu a necessidade de uma aproximação da discussão sobre a relação licenciamento e artefatos infantis. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a diretora de marketing da empresa Grendene, a maior fabricante de calçados infantis de personagens licenciados do Brasil, a fim de obter um melhor entendimento sobre esse mercado e adquirir informações importantes para a estruturação da análise balizada pelo licenciamento.

Na etapa final, retomou-se a organização da análise a partir do cruzamento do mapeamento fotográfico, dos comentários no diário de campo e da entrevista com a profissional de marketing. Percebeu-se que as informações reveladas pela entrevistada tinham grande relação com o consumo dos produtos de personagens presente nos intervalos escolares.

Educação e consumo

No momento em que se teve contato com o material imagético produzido durante a pesquisa de campo, muitas semelhanças e diferenças de consumo infantil entre os intervalos escolares foram reveladas. Pode-se dizer que surgiram muito mais questões em comum do que divergentes, mesmo que, em alguns momentos, a legitimidade e a qualidade dos objetos encontrados na escola pública tenham sido questionadas. Entretanto, o uso de produtos com estampas de personagens famosos consistiu na similaridade de maior evidência, ultrapassando possíveis barreiras socioeconômicas existentes entre as crianças das duas instituições fotografadas. A partir de então, dentre tantas outras formas de consumo presentes nos recreios, a relação do consumo infantil com o licenciamento tornou-se o fio condutor desta pesquisa, ou seja, o fator de maior relevância para balizar essa análise. Desta forma, foi possível ampliar a percepção referente às ilusões de liberdade de escolha do consumidor contemporâneo e introduzir o conceito de uma “infância licenciada”, que pôde ser evidenciada no mapeamento fotográfico realizado nas duas escolas. Acredita-se, então, que esta outra possibilidade de perceber a infância se constituiu a partir das relações instituídas no contexto da sociedade de consumo, entre a indústria que cria, lança e mantém os personagens, marcas e celebridades no mercado; os fabricantes que utilizam as licenças para aumentar as vendas de seus produtos; e o público infantil que consome, além do entretenimento, os bens oriundos deste mundo sedutor. Assim, uma tríade é estabelecida, regada a relações de poder e sedução que brincam com a realidade e com o engano num faz de conta encantadoramente mágico e feliz para todos os envolvidos.

A entrevista realizada com a diretora de marketing da Grendene, maior fabricante de calçados infantis de marcas licenciadas do país, vem a contribuir para essa discussão. Quando indagada se existia mais alguma colocação relevante a respeito do licenciamento, a entrevistada afirmou, num tom de entusiasmo: “Deixa eu pensar… Aiii, é um mundo tãão bom [risos]”. Conquistar as crianças, proporcionando-lhes diversão e entretenimento, traz um resultado de vendas muito maior a estas empresas e àquelas que possuem suas licenças para utilização dos personagens na fabricação de

seus produtos. Não é sem motivo que a Grendene, por exemplo, obtenha seu maior faturamento através da venda de produtos licenciados, uma vez que, segundo a entrevistada, seu portfólio infantil é composto por 85% de sapatos que levam estampas como Barbie, Hot Wheels, Hello Kitty, Super Homem, entre outros.

Os autores Steinberg e Kincheloe (2004, p. 20) relacionam o consumo à constituição de identidades, dizendo que “de certa forma nós somos aquilo que consumimos”, inclusive quando nos identificamos com os personagens criados pelas grandes corporações. Além disso, a mídia, as histórias contadas pela indústria do entretenimento e as propagandas de seus produtos têm poder pedagógico mais atraente do que o que se aprende no ambiente escolar. Pensase que a mídia opera como mediadora nas relações entre produtores (indústria do entretenimento e fabricante) e consumidores (crianças). Por esse viés, ela é importante no processo de “ensinar” aos infantes a cultura consumista balizada a partir dos interesses corporativos, principalmente quando transmite a publicidade ou o conteúdo dos “blockbusters exportáveis” criados pela indústria do entretenimento. Segundo Montigneaux (2003), os personagens também devem ser vistos como mediadores dessas relações. A fim de obter maiores lucros com as propriedades intelectuais e artísticas, os produtores utilizam-se da estratégia das “extensões de marca” para comercializarem mais produtos do mesmo personagem ou celebridade às crianças.

Desta forma, as crianças acostumaram-se com os “processos de extensividade de marca” e, por estarem “pedagogizadas” pelo mercado, reagem com estranhamento quando não são lançados diversos produtos com estampas de seus filmes, bandas ou celebridades preferidas. A “extensividade das marcas” foi vista por diversas vezes nos recreios escolares analisados, conforme as fotografias confirmam. Constatou-se que as imagens que revelam diversos produtos da mesma marca ou personagem surgiram muito mais a partir dos registros na escola particular. Percebeu-se que as licenças estão presentes, inclusive, nos tablets e celulares, acompanhando a tendência contemporânea do aumento de consumo tecnológico pelas crianças.

Novamente, as informações obtidas através da entrevista com a diretora de marketing da Grendene vêm comprovar as relações que sustentam a tríade aqui discutida. Quando indagada a respeito da quantidade de licenças que a fabricante de calçados detinha e quais possuíam melhor desempenho, a entrevistada informou que, atualmente, trabalham com mais de 35 marcas e que estas são classificadas em três categorias: “clássicas”, “emergentes” e “in e out”. Ela explicou que as “clássicas” são chamadas assim por existirem há mais de dez anos no mercado de licenciamento e, geralmente, vendem melhor, como, por exemplo, produtos da Barbie, Hello Kitty, Hot Wheels, Homem Aranha e todas as principais licenças da Disney (Princesas, Cars, etc.). As marcas “emergentes”, por sua vez, são aquelas que estão no mercado há três anos ou mais — Ben 10, Monster High, Galinha Pintadinha e Angry Birds enquadram-se nesta categoria. A diretora ressaltou que existe a possibilidade de essas licenças transformarem-se em “clássicas”. Por fim, as marcas denominadas “in e out” são as oportunidades lançadas há pouco tempo, como Peppa Pig, Patati Patatá, Frozen e demais licenças de filmes. Não se sabe se os produtos dessas licenças continuarão fazendo sucesso; essa é uma questão que as crianças, enquanto consumidoras, responderão.

Cabe ressaltar que as categorias de licenças norteadoras do marketing da empresa Grendene apareceram nos recreios escolares. Evidenciou-se a predominância das marcas “clássicas” e “emergentes” nos objetos de consumo das crianças. Acredita-se que as licenças “in e out” como Peppa Pig e Patati Patatá não foram encontradas pelo fato de que as crianças pesquisadas pertencem a uma faixa etária superior a do público desses programas infantis, que costuma ser de 1 a 4 anos.

Entres as “clássicas”, foram vistos produtos da Barbie (vestuário, sapatos, brinquedos, lancheiras e mochilas), Homem Aranha (vestuário, sapatos e mochilas), Batman (vestuário), Hot Wheels (mochilas), Princesas (mochilas e lancheiras) e Cars (mochilas e lancheiras). Montigneaux (2003) explica que, quando não existe uma solicitação específica da criança, as mães costumam escolher produtos de licenças clássicas para seus filhos. Essa decisão de compra normalmente acontece porque personagens antigos da

Disney, por exemplo, estão associados a bons comportamentos e a memórias agradáveis de suas infâncias.

Na categoria “emergentes”, registra-se a licença Monster High como a preferida das meninas das duas escolas (mochilas, vestuário, sapatos, aplicativos para tablets). Já Ben 10 e Angry Birds foram as licenças que mais apareceram entre as escolhas dos meninos. Nota-se que, apesar de as marcas “clássicas” aparecerem nas duas instituições, as “emergentes” despertaram maior interesse entre as crianças fotografadas. Acredita-se que essa constatação se deva ao fato de que Monster High e Ben 10 estão muito presentes na mídia atual e, provavelmente, são as animações mais assistidas pelo público pesquisado. Montigneuax (2003, p. 104) confirma esse raciocínio e, inclusive, coloca o recreio como um espaço importante, em que as crianças influenciam as decisões de compra umas das outras:

> “estar na moda” permite à criança, sobretudo a partir dos 6 anos, valorizar rapidamente o personagem. A hora do recreio é um verdadeiro foro de permutas. A influência dos grupos de amigos constitui a esse respeito um critério absolutamente definitivo quanto às suas escolhas. Os personagens em moda aparecem brutalmente, reprisados ou iniciados por um suporte da mídia por vezes considerável, mas podem desaparecer tão rápido quanto surgem. […] As crianças têm uma percepção muito aguda dos personagens em moda e daqueles que estão “fora”.

Ao encontrarem-se, nos intervalos escolares, as mesmas licenças dos personagens e suas respectivas categorias descritas pela entrevistada, não só as relações discutidas aqui, mas também as colocações de Bauman (2008) e Barber (2009), se confirmam. Nesse sentido, percebe-se uma pseudoliberdade de escolhas concedida aos pequenos consumidores. O mercado do licenciamento vem determinando quais opções do “mundo encantado” estarão disponíveis através dos mais variados produtos e, sobretudo, vem ensinando o que a criança contemporânea deve querer ter e, até mesmo, querer ser.

Entretanto, apesar de a indústria do entretenimento criar os personagens e o fabricante determinar as licenças que serão utilizadas em seus produtos, decidindo de antemão as opções que

estarão no “cardápio do mercado”, é a criança quem lhes dirá o que será sucesso ou não. Enxerga-se aí uma dinâmica de retroalimentação nas relações da infância licenciada, possível de ser percebida em um dos trechos da entrevista.

Ao analisarem-se as licenças preferidas pelos estudantes, pode-se também perceber uma clara divisão de gêneros associada ao consumo de objetos desses personagens. Bonfá e Rabelo (2009) abordam a preferência do público masculino, na fase dos 4 aos 8 anos, por produtos ligados a super-heróis, porque os remetem à ação e aventura. Assim, eles tendem a se identificar com personagens como o Ben 10, Super Homem, Batman e Homem Aranha. Enquanto as meninas se interessam por Barbie e Monster High, pois são bonecas relacionadas à moda e ao sucesso social, questões relevantes para o universo feminino infantil e que auxiliam na construção de identidades.

> Nessa faixa etária, a criança começa a buscar uma necessidade básica humana: poder e controle. Daí o sucesso de lutadores e super-heróis, principalmente para os meninos. A velocidade também atrai, pois remete a poder e diversão. Já as meninas estão mais interessadas na socialização e no relacionamento com as amigas. A partir dessa fase, a moda é cada vez mais importante para elas, pois expressa a sua personalidade e sinaliza qual é o grupo ao qual pertence, facilitando a sua integração (BONFÁ; RABELO, 2009, p. 49).

Desta forma, os comerciais de sandálias da Grendene Kids ampliam essa discussão, pois reforçam a divisão de gêneros, levando meninos e meninas a espelharem-se no comportamento desses personagens. Frases como “*Hora de salvar o planeta!*” e “*Hora da ação!*” presentes na propaganda do sapato do *Ben 10*[3], assim como “*Chegou a nova sandália do Homem Aranha com o incrível relógio spider. Nessa aventura, o herói é você!*”[4], são os discursos transmitidos ao público infantil masculino. Em contrapartida, a publicidade dos produtos destinados ao público feminino valoriza a vaidade e o prestígio social, conforme se observa nos diálogos do comercial da “Barbie Luxury Bag Grendene Kids”[5]:

Menina 1: Quando eu crescer, eu quero ser uma estilista famosa e ter um blog de moda.

Menina 2: Eu vou querer ser uma pop star e dar muitos autógrafos. E você? Quer ser o quê?

Menina 3: Eu? Eu quero ser amiga de vocês e curtir junto!

Locução feminina: Nova sandália da Barbie com luxury bag para arrasar sempre!!!

Quando a Menina 3 diz: “Eu? Eu quero ser amiga de vocês e curtir junto!”, percebe-se que a publicidade reforça os interesses cristalizados como femininos de socialização com as amigas e de pertencimento a grupos, trazidos por Bonfá e Rabelo (2009). Ainda se observa a valorização do glamour e do consumo de luxo para obtenção de sucesso na vida, pois, além do cenário sofisticado do comercial, a bolsa vendida com a sandália é chamada de “luxury bag”[6], anunciada como o segredo para “arrasar sempre”. Além disso, a publicidade tem um apelo à “adultização” precoce, uma vez que as meninas estão maquiadas e produzidas como pequenas adultas “fashionistas”. A discussão sobre vaidade, “adultização” e necessidade de integração a grupos ficou evidenciada no comportamento de meninas das duas escolas. Foi possível enxergar o interesse pela maquiagem, por unhas e cabelos pintados. Em alguns casos, observou-se a sexualidade precoce representada por estampas de “oncinha”, roupas curtas, justas e “sensuais”, sobretudo na escola pública, onde o uso do uniforme escolar praticamente não existe. A influência do discurso publicitário e do comportamento de certas personagens famosas reflete-se no conjunto de imagens.

Cabe aqui relatar o episódio presenciado em um dos recreios da escola particular. Um grupo de meninas se divertia dentro do banheiro feminino quando brincavam de “salão de beleza”. Um pedaço de papel higiênico simulava a maquiagem, enquanto as mãos de uma delas penteavam o cabelo da colega. Questionadas sobre o que faziam, prontamente responderam: “estamos arrumando nossa amiga pra que ela fique bonita como a gente”. Percebe-se, então, que, mesmo no “faz de conta”, a necessidade de estar dentro de padrões de beleza pauta o recreio escolar. Padrões estes que são reforçados por bonecas como a Barbie e as Monster High, tornando-se importantes norteadores para todas as classes sociais.

> Pouco importa se a boneca Barbie e seus produtos são da marca Mattel (original) ou cópias. O imaginário dos produtos é consumido independentemente da classe social; o que realmente importa é que, através desses produtos, o corpo da criança se torna um espaço midiático “feliz” para ser consumido e desejado. A infância marcada pela Barbie revela, por meio do corpo infantil, uma infância produto a ser almejada. A boneca Barbie, com seu corpo magro, ensina um padrão de beleza que está fora das salas de aula (PETERSEN, 2012, p. 66).

Nesse contexto, o recreio pautado pelo universo da Barbie, carregado de estereótipos de perfeição estética e emocional, vem ao encontro das discussões de Bauman (2008). Esta boneca linda e loura, dona de seios volumosos, corpo escultural e um armário de “dar inveja”, tem ensinado para as crianças os preceitos de uma “vida feliz” dentro da sociedade dos consumidores. “E a felicidade, como todos devem concordar, precisa ser paga” (BAUMAN, 2009, p. 52). Investir na “valorização” pessoal, através do consumo desenfreado, transforma-nos em mercadorias vendáveis, facilmente aceitas em qualquer grupo social. Pois, nenhum consumidor “pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável” (BAUMAN, 2008, p. 20).

É importante ressaltar que, além do forte interesse das crianças em chamar a atenção para si, transformando-se em “mercadorias” através da produção de seus corpos com o uso de maquiagem, esmalte, acessórios variados, roupas e sapatos de marcas famosas, tem-se evidenciada também a necessidade do registro de tal feito com a câmera de seus celulares, cada vez mais presentes no intervalo escolar. Diante desse cenário, cabe lembrar que

> o corpo que está “bruto” não é visto, notado, nem “desejado” no ambiente escolar. A ideia de investir no marketing pessoal alimenta-se da “vontade de criar para si um corpo inteiramente pronto para ser filmado, fotografado, em suma, visto e admirado” (PETERSEN, 2012, p. 66).

Sobrinho (2014, p. 5) sugere, sob a ótica de Guy Debord, que o sujeito contemporâneo “vive do seu próprio espetáculo”. Este espetáculo é mediado pelas imagens que cria de si mesmo,

demonstrando a identidade que deseja ostentar nas suas relações sociais. Nessa perspectiva, os autorretratos (selfies) são importantes no processo de representação da “imagem ideal” a ser transmitida. A autora ainda complementa que o sujeito que publica a sua fotografia em redes sociais o faz com o intuito de obter maior visibilidade e ser “‘consumido’ pelo olhar do outro” (SOBRINHO, 2014, p. 11).

Outro fato a ser destacado foi protagonizado por duas meninas e um menino que brincavam de “casinha” com os produtos da Barbie. Um aluno de fora da cena avisara-lhes que estavam sendo fotografados. Logo, o menino que participava do “faz de conta” fugiu da câmera. Embora ele estivesse representando o “papel masculino” do Ken[7], sentiu-se envergonhado por se envolver com brinquedos de personagens divulgados pelo mercado como sendo “de meninas”. Steinberg e Kincheloe (2004) explicam que a mídia e a sociedade continuam incentivando uma forte divisão de gêneros, na qual grupos de garotos não interagem com grupos de garotas. Tal atitude tem sido responsável por privar os pequenos de fazerem suas próprias escolhas de entretenimento no intervalo escolar. Não é raro presenciarmos cenas de crianças que são excluídas por outras, e “o sexo é uma fonte de exclusão centralizada em torno de concepções masculinas e femininas. Para os garotos, masculinidades não hegemônicas (não ser atlético, não aderir ao futebol) são motivo para exclusão” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 221). Certamente, este mesmo aluno não se esconderia se fosse fotografado com uma bola nos pés. Baccega (2008) amplia esse raciocínio quando afirma que não só o mundo dos personagens, mas também as celebridades e as marcas corporativas difundidas pela mídia exercem importante influência no comportamento e na formação identitária do ser humano.

> Estilos de vida manifestam-se através de práticas, hábitos e signos que a cultura midiática veicula e fomenta, haja vista a criação de celebridades midiáticas, ícones cadentes do consumo e para o consumo. No conjunto de estilos de vida contemporâneos percebe-se a participação fulcral do consumo cultural como balizador de status, distinção e pertencimento (BACCEGA, 2008, p. 140).

Prova disso é o futebol, que aparece como a prática esportiva predominante nas duas instituições. Este esporte é extremamente valorizado pela mídia brasileira e acaba por conduzir as escolhas de divertimento no intervalo escolar. Destacado como um entretenimento masculino, apenas uma menina da escola particular foi registrada praticando tal atividade. O futebol é tão relevante que pode influenciar até mesmo o modo de vestir de alguns meninos, que seguem estilos de jogadores famosos. Nesse sentido, a grife esportiva Nike, uma das maiores patrocinadoras do esporte de alto rendimento, foi registrada como a preferida dos jovens das duas escolas, sendo encontrada principalmente nas suas chuteiras. De acordo com Baccega (2008, p. 3):

> Desenha-se a importância da marca, da grife, às vezes maior que as características do bem produzido. Ela tornou-se indispensável para a venda rápida do produto. É aí que o consumo entra com largueza de espaço, dessa vez muito maior que aquele que já tinha obtido na modernidade: somos a grife de roupa que vestimos, da bolsa que usamos, do carro que temos.

Percebe-se que os estudantes não somente se exibem com as grifes famosas utilizadas pelos jogadores, mas também sustentam uma lógica da “ostentação”, sobretudo na escola pública. Levados por uma “adultização” precoce, usam brincos, colares, tatuagens falsas, bonés de “aba reta” (encontrados muitas vezes na escola municipal e apenas uma vez, por um menino negro, na escola particular) e roupas que também remetem à cultura do “funk ostentação”, originado nas favelas brasileiras e atualmente muito divulgado pela mídia, através dos canais de TV aberta. Bauman (2008) amplia essa discussão quando afirma que os consumidores são seduzidos a adquirir determinados produtos para assegurar a sua autoestima e posição social.

> Bombardeados de todos os lados por sugestões de que precisam se equipar com um ou outro produto fornecido pelas lojas se quiserem ter a capacidade de alcançar e manter a posição social que desejam, desempenhar suas obrigações sociais e proteger a auto-estima – assim como serem vistos e reconhecidos por fazerem tudo isso –, consumidores de ambos os sexos, todas as idades e posições sociais irão sentir-se inadequados, deficientes e

> abaixo do padrão a não ser que respondam com prontidão a esses apelos (BAUMAN, 2008, p. 74).

Talvez os alunos da rede pública reflitam melhor o estilo de "tribos" divulgadas pela mídia, porque crianças que vivem em locais de maior vulnerabilidade social e econômica ficam até 9 horas por dia em frente à televisão, enquanto o tempo despendido por crianças de classe média e alta é bastante inferior. Além disso, o funk vem da periferia, e muitos dos hábitos dessa cultura são vistos e vivenciados nos bairros e vilarejos menos favorecidos aos quais pertencem muitas das crianças da rede pública. Steinberg e Kincheloe (2004, p. 42) confirmam essa discussão quando dizem que "a cultura infantil tem, muitas vezes, de providenciar uma fuga bem-vinda de tão dura realidade — não é de surpreender que o tempo gasto assistindo TV seja tão longo entre crianças pobres e sem posses". Nesse contexto, cenas de comportamento agressivo "adulto" foram vistas na escola pública, sugerindo uma realidade comum a estes estudantes.

Além disso, é comum a violência ser difundida pela mídia "como o mais eficaz método de resolver os problemas no cotidiano das crianças" (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 40). Segundo os autores, não é possível comprovar, através de dados estatísticos, se as atitudes violentas dos infantes estão relacionadas ao que lhes é transmitido pelos games e pela televisão. O que se sabe é que conteúdos de caráter violento geram lucros elevados para a indústria do entretenimento infantil.

> Nesse contexto, encaminha-se para a parte final da análise com uma pequena discussão a respeito Resolução 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA), aprovada em março de 2014, proibindo qualquer comunicação mercadológica direcionada a crianças. Desde então, essa norma tem sido motivo de muitos debates entre órgãos defensores da Criança e do Adolescente e o mercado publicitário. Cabe ressaltar que muitos anunciantes não têm respeitado a Resolução 163. A entrevistada ressaltou que a norma ainda não tem poder de lei e que é uma questão que preocupa muito o mercado. Disse que não concorda com essa proibição e julga ser abusiva ao mercado uma lei que considere abusiva a comunicação com as crianças. Lembra-se que não é objetivo deste estudo posicionar-se a favor ou contra a Resolução 163. Apenas

> refletir que, quando se está diante de um cenário delicado como este, pode-se perceber novamente a ilusão da liberdade de escolhas defendida por Bauman (2008) e Barber (2009). Não somente o consumidor vive essa realidade, mas também o comunicador ou o profissional de marketing, uma vez que o sistema capitalista contemporâneo parece estar literalmente consumindo a si próprio, deixando a democracia em perigo e o destino dos cidadãos incertos. Embora aja como se prezasse e aumentasse a liberdade, torna o significado da liberdade ambíguo numa época em que comprar parece ter se tornado um sinalizador mais persuasivo de liberdade do que votar, e aquilo que fazemos sozinhos no shopping é considerado mais importante para moldar nosso destino do que o que fazemos juntos na esfera pública (BARBER, 2009, p. 49).

Portanto, ao final desta discussão, pode-se concluir que o mercado do licenciamento, através do mundo encantado dos personagens e da publicidade dos seus produtos, tem pautado significativamente as práticas de consumo infantil presentes no intervalo escolar, sem distinção de classes sociais. Compreende-se que a pedagogia do consumo transmitida pela mídia tem ensinado não só o que as crianças devem ter para serem felizes, mas também como devem viver e recrear na sociedade de consumo. Embora o recreio seja entendido como um momento de liberdade, as crianças não percebem que, na maioria das vezes, estão presas a identidades e modos de brincar cristalizados pela cultura midiática contemporânea.

Narodowski (1998, p. 172) esclarece que a infância “não é um produto da ‘natureza’, mas uma construção histórica própria da modernidade”. O autor sugere que a “infância moderna” em que a criança é “obediente, dependente, suscetível de ser amada” tem se encaminhado para dois “grandes polos de atração”: o da infância “hiper-realizada” (“infância da realidade virtual harmônica e equilibrada”) e o da infância “des-realizada” (“infância da realidade real violenta e marginal”) (NARODOWSKI, 1998, p. 174-175). Apesar de serem opostos, ambos são marcados por uma crescente independência e autonomia infantil.

A partir destes conceitos, evidenciam-se características da infância “hiper-realizada” presentes no comportamento dos estudantes analisados. Essa, segundo o autor, “trata-se das crianças que realizam sua infância com a internet, os computadores,

os sessenta e cinco canais de TV a cabo, os videogames e que há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber" (NARODOWSKI, 1998, p. 174). Nesse sentido, a escola e os pais não são as únicas fontes de aprendizagem; pelo contrário, cada vez mais a criança contemporânea tem sido "pedagogizada" pela mídia e pelas novas formas de tecnologia, colocando em risco os modelos pedagógicos tradicionais (NARODOWSKI, 1998). Belloni (2008, p. 719) vem ao encontro do discurso de Narodowski, quando afirma que

> no campo da educação, tem-se mesmo necessidade de conhecer melhor nossos alunos. De repente, a escola já não compreende a criança, que fala e escreve outra língua, que sabe coisas que a professora não entende muito bem e que os pais, muitas vezes, ignoram por completo, subvertendo a relação tradicional entre o adulto-que-sabe e a criança-que-nãosabe. O chamado conflito de gerações se aprofunda e toma a forma de um abismo técnico e de divergências éticas, mais radicais do que nunca, podendo gerar incompreensões e uma incomunicabilidade maior que as descontinuidades que separavam as gerações precedentes.

Apesar de se ter abordado por diversas vezes a influência pedagógica da mídia na cultura infantil, acredita-se que ainda se faz relevante uma breve discussão sobre o forte consumo de tecnologia presente nos intervalos escolares. Percebe-se que os alunos utilizam seus dispositivos eletrônicos com facilidade e conhecimentos "natos". Diferente do que se imaginava antes da realização desta pesquisa, os tablets e celulares têm funcionado como importantes "integradores" nas relações sociais dos alunos. Nesse sentido, notaram-se mais crianças fazendo uso coletivo do que individual de seus gadgets. Pirola (2012, p. 10) confirma essa percepção quando diz que

> os jogos de baralho, de totó, os brinquedos, ou os celulares e ipods que portam, não são simples objetos de desejo em si. São condicionantes da interação, ou seja, semioticamente falando, são objetos-modais que permitem estar junto, brincar junto, rir junto, fruir com o outro. As crianças e jovens têm nos produtos de consumo um pretexto ou um elemento de aproximação, e até de aceitação. Os bens de consumo são extensões do corpo e da identidade, logo, de aceitação por parte dos grupos.

Percebe-se que, apesar de a tecnologia portátil estar presente nas duas instituições, ela ficou mais evidenciada na escola particular, onde, inclusive, a qualidade e a modernidade dos aparelhos são superiores aos encontrados com os alunos da rede pública. Percebe-se que ouvir música, assistir a vídeos do YouTube e acessar o Facebook são algumas das preferências dos jovens fotografados. Porém, evidencia-se o maior interesse dessa faixa etária pelos games (ou jogos eletrônicos) no intervalo escolar. Este consumo apareceu de formas até mesmo surpreendentes.

Durante todos os seis recreios fotografados na escola particular, um grupo de crianças foi visto encenando o que mais parecia a "nostálgica" brincadeira de "menino pega menina" ou "polícia pega ladrão". Curiosamente, um aluno explicou que, na verdade, brincavam algumas vezes de Five Nights at Freddy's e outras, de Minecraft, dois jogos eletrônicos de ação e suspense da atualidade. Interessante que nenhum deles estava com seu celular ou tablet nas mãos. Desta forma, as barreiras que separavam o "real" do "virtual" haviam sido rompidas, e o imaginário infantil estava sendo mediado pelo "faz de conta" do universo eletrônico contemporâneo. Nesse contexto, questiona-se: se o imaginário das crianças, muitas vezes, é pautado pela indústria cinematográfica, por que não poderia se espelhar nas tramas envolventes dos jogos eletrônicos? Entende-se que a nova forma de brincar percebida nos alunos da escola particular confirma o discurso de Steinberg e Kincheloe (2004) de que a tecnologia do videogame tem modificado a natureza midiática e a maneira que ela influencia a cultura contemporânea.

Considerações

Ressalta-se que os estudantes, tanto da escola pública como da escola privada, apresentaram, na maioria das suas escolhas de consumo e lazer, características de infâncias constituídas a partir da cultura da sociedade de consumo, conforme evidenciaram as reflexões da "infância licenciada" e da infância "hiper-realizada".

Apesar de o recreio ser um momento de liberdade para infinitas brincadeiras dentro de um contexto de "recriação", a criança

contemporânea, independentemente da situação socioeconômica, tende a estar “presa” a atitudes e modelos de divertimento conduzidos pela cultura da mídia. Desta forma, seu espaço para exercitar a criatividade e a sua naturalidade ao brincar é diminuído pela abundância de produtos, tecnologias e significados ofertados pelo mercado. Sabe-se que não é possível evitar e, tampouco, ignorar este cenário de pedagogia midiática que influencia diretamente na formação identitária dos consumidores, especialmente da criança contemporânea. Porém, acredita-se ser importante o surgimento de mais discussões relevantes como essa a fim de promover uma maior conscientização da sociedade, principalmente dos comunicadores, pais e professores que, de uma forma ou de outra, são responsáveis pela educação e a socialização dos pequenos. Os caminhos trilhados nesse artigo não tiveram a pretensão de esgotar a temática, mas sim de contribuir para que mais olhares e reflexões possam emergir desse cenário fértil que reflete a relação e educação e consumo.

Referências

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

Barber, B. A. **Consumido**: Como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.

Baudrilllard, J. **Da Sedução**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Bauman, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

Bonfá, S.; Rabelo, A. **LICENSING**: como utilizar marcas e personagens para agregar valor aos produtos. São Paulo: M. Books, 2009.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, L.H.(Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**.

Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 172-177.

Neuenfeld, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **R. da Educação Física**, UEM. Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, , 2003.

Silva, D. A. M. A **Importância da recreação e do lazer**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

A publicidade e consumismo infantil: reflexão sobre os desafios escolares

Iris Tomita[1]
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR

Apresentação

Temas que envolvem a infância, a publicidade e a escola são sempre desafiadores, pois debater sobre assuntos relacionados à criança hoje exige um olhar atento sobre o contexto social, considerando uma sociedade marcada pela diversidade, cada vez mais acentuada. O universo em que a criança está mergulhada é recheado de referências visuais constantemente estimuladas por diversos recursos midiáticos patrocinados pela publicidade.

Observa-se que, cada vez mais, a escola enfrenta o desafio de ensinar e educar diante da preferência das crianças pelas informações televisivas possivelmente em detrimento do conhecimento pelas tradicionais metodologias adotadas por professores na escola. Esta situação vem despertando interesse de pesquisadores que se preocupam com as consequências da intervenção da mídia no comportamento social infantil.

Este trabalho apresenta reflexões sobre os desafios escolares e busca base no referencial filosófico do pressuposto teórico-metodológico de mediação proposto por Vygotsky, privilegiando o papel do educador no processo de educar, e destaca a importância da prática docente que considera o ambiente midiático do aluno como ponto de partida da relação professor e aluno.

Educação pela televisão

Ao ingressar em sua vida escolar, a criança chega com inúmeras informações, pois “ela já traz consigo experiências, atitudes, valores, hábitos de linguagem, que constituem e refletem a cultura de sua família e de seu meio social” (HARPER, 1988, p. 75).

As experiências intensas em casa não se restringem somente ao contato com os pais e os irmãos, mas também com outro membro tão importante e tão presente quanto qualquer um da família: a televisão. É por ela que as crianças são alfabetizadas e é com ela que a criança convive, sendo uma peça tão importante que mais de 90% das casas têm este aparelho garantido em seus lares e é, muitas vezes, priorizada em relação a outras necessidades básicas (CANCLINI, 1996). O contato intenso da criança com a televisão permite que novas experiências e formas de perceber o mundo sejam reordenados de acordo com uma cultura contemporânea que tem a imagem como principal forma de expressão (PEREIRA, 2002).

Essa forte presença da cultura da imagem televisiva ganha força pelas consequências provocadas pelas mudanças estruturais das famílias. A vida moderna torna os pais ocupados com diversas atividades, tornando-se ausentes na educação dos filhos em seus lares. Paralelamente, o aumento da violência e da criminalidade, e até mesmo o desenvolvimento de arquiteturas voltadas ao recolhimento, contribuem para que os pais optem por atividades que fixem seus filhos em casa, entretidos com internet, computador, televisão, celular ou outros aparelhos eletrônicos, com o intuito de protegê-los. Pesquisas indicam que as crianças brasileiras passam, em média, quatro horas na escola e o dobro de tempo em frente à televisão e à internet.

As diferentes diversões disponíveis no mercado promovem o encantamento pelo espetáculo de imagens rápidas, cuja linguagem peculiar estimula a criança e desenvolve o raciocínio compatível com a linguagem tecnológica. Complementando essa reflexão, Eugênio Bucci (1997, p. 9-11) afirma que

> a televisão é muito mais do que um aglomeramento de produtos descartáveis destinados ao entretenimento de massa. No Brasil, ela consiste num sistema complexo que fornece o código pelo qual os brasileiros se reconhecem brasileiros. Ela domina o espaço público (ou a esfera pública) de tal forma, que, sem ela, ou sem a representação que ela propõe do país, torna-se quase impraticável a comunicação — e quase impossível o entendimento nacional. […] O que não é iluminado pelo jorro multicolorido dos monitores ainda não foi integrado a ele.

Tudo isso contribui para o sentimento de culpa e, para além da consequência do convívio com a linguagem midiática, uma alternativa de compensar a ausência ocorre com o consumo dos sonhos encantados prometidos pela publicidade televisiva.

Questões sobre a publicidade infantil

Adorno (1985, p. 151) lembra que, inicialmente, a publicidade "tinha por função orientar o comprador pelo mercado, ela facilitava a escolha e possibilitava ao fornecedor desconhecido e mais produtivo colocar sua mercadoria". Posteriormente, passou a objetivar a eliminação da concorrência e a inversão de valores de características reais do produto em detrimento de prestígio. O investimento publicitário começava a despontar positivamente para os negócios. A propaganda então legitimava seu espaço nos meios de comunicação, assegurando com isso sua utilidade em financiar a manutenção dos meios.

Hoje, vivemos diante de centenas, senão milhares, de impactos de anúncios que nos cercam até mesmo em lugares inesperados. Essa é uma das grandes características da propaganda: comunicar sem que queiramos ser comunicados. Para minimizar sua característica invasiva, a propaganda utiliza uma linguagem sedutora que consegue, insistentemente, vencer pelo cansaço. Podemos, desta forma, afirmar que, enquanto papel mercadológico, os profissionais da propaganda desempenham suas funções com êxito. Basta observarmos o que está em nossa volta: por onde andamos, onde sentamos, há um anunciante oferecendo algum tipo de conforto sem que estejamos desconfortáveis, e "a paisagem

torna-se um mero pano de fundo para letreiros e logotipos” (ADORNO, 1985, p. 152).

Nos lares, a propaganda entra nas casas e dá um jeito de se aproximar das pessoas pelos meios de comunicação e outros recursos tecnológicos. Assim, ocorre sua comunicação com a criança. Sem pedir licença, a televisão informa e responde ao que não foi perguntado, revelando o que até então era omitido, aguçando a curiosidade, antecipando etapas do processo de crescimento precocemente, rompendo fronteiras entre o mundo infantil e o mundo adulto.

> Quando se assiste à televisão em vez de falar, se destrói a capacidade de as crianças desenvolverem suas próprias vozes e seu poder de imaginação. […] Ao destruir a autêntica oralidade, a televisão anula também os fundamentos da alfabetização, porque o desenvolvimento desta depende da prévia existência da oralidade (BUCKINGHAM, 2002, p. 42. Tradução nossa).

Apesar da característica intrusiva, a propaganda vem ganhando empatia do público por manter contato constante com seus consumidores, por ouvi-los e por oferecer-lhes uma possibilidade para um mundo mágico. Isso porque o publicitário procura conhecer o comportamento coletivo e reconhece os desejos para conquistar a simpatia por meio de uma roupagem esteticamente sedutora e uma linguagem persuasivamente acessível. Passa então a impressão de que a propaganda entende e fala a nossa língua. Essa linguagem utilizada pela propaganda, muitas vezes com toque de humor, acaba sendo facilmente incorporada nas falas das pessoas, extrapolando sua finalidade de consumo do produto em oferta para venda. Percebemos que a linguagem do jovem é incorporada pela linguagem da mídia e vice-versa.

A linguagem fácil da propaganda aliada à fragilidade da escola contribui para explicar o desinteresse dos alunos. O professor, portanto, enfrenta o desafio em lidar com crianças e jovens influenciados pela linguagem midiática.

A sedução da publicidade infantil

Há centenas de projetos de lei no Congresso Nacional que intentam restrições à publicidade infantil, mas há pouco avanço nesse sentido, pois há um lobby sistematicamente organizado para garantir sua manutenção.

A preocupação com a relação da criança com o universo publicitário é tema debatido em eventos como a Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, promovido pela World Summit on Media for Children Foundation, assim como outras iniciativas como a campanha “Quem financia a baixaria é contra a cidadania”, do Conselho Federal dos Jornalistas; a “Infância livre do consumismo”, do Movimento de mães, pais e cidadãos inconformados com a publicidade dirigida às crianças. Além de iniciativas promovidas por órgãos de classe da Propaganda, como o Conselho Executivo de Normas-Padrão (CENP) e o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), que objetivam assegurar os direitos do consumidor e garantir o respeito ao público infantil.

A busca de alternativas para driblar a sedução da publicidade infantil é um consenso, independentemente de referenciais filosóficos, teóricos ou metodológicos. A questão é como promover soluções para uma comunicação mais saudável com o universo infantil. Driblar os encantos das promessas publicitários é uma tarefa árdua, como lembra Dowbor (2016, p. 86) ao dizer que

> a publicidade infantil é apenas uma das engrenagens, cuja essência está centrada em bens de consumo como alimentos, roupas, brinquedos e, cada vez mais, também em produtos e serviços cosméticos. O mecanismo está bem amarrado. […] O martelar publicitário gera um consumismo obsessivo, que assegura o lucro das empresas produtoras e dos intermediários comerciais, o que, por sua vez, paga a publicidade e permite fechar o ciclo. […] O consumismo infantil, portanto, não constitui um sistema à parte; as crianças estão inseridas no sistema adulto e no sistema econômico em geral.

Nas palavras do autor, o assédio comercial dirigido às crianças é covarde diante da fragilidade dos mecanismos de defesa infantis. Mais do que consumismo, o descompasso reside no fato de estarmos diante da mistura do discernimento entre o que nos é

necessário e o que o mundo econômico está interessado em nos vender.

Embora as propagandas estimulem o desejo de consumo dos objetos veiculados diante de diversos estímulos, vale observar que a criança não é um ser totalmente passivo, pois ela tem desejos e interesses próprios, vontade de aquisição de certos produtos. E não somente as crianças são seduzidas pela publicidade, mas também adolescentes e adultos, potencialmente influenciáveis por anúncios (TAILLE, 2016).

A relação de intimidade gerada entre a criança e o universo consumista propagado pela publicidade comercial remete à preocupação de Betto ao afirmar que,

> se uma criança associa sua felicidade a propostas consumistas, sua frustração e sua infelicidade serão inevitáveis, seja pela impossibilidade de saciar o deseja, seja pela incapacidade de cultivar sua autoestima a partir de valores enraizados em sua subjetividade. (BETTO, 2016, p.100)

Ao retomar as preocupações em relação à vulnerabilidade infantil, Taille (2016, p. 119) diz que

> é louvável que se criem leis que protejam a criança de influências externas, as quais ela tem dificuldade de perceber e às quais tem poucos recursos para resistir. Todavia, em se tratando de consumo, onipresente na sociedade atual, por melhores que sejam as leis de proteção, a criança ainda será submetida a uma avalanche de mensagens sedutoras e acabará tornandose uma consumidora. Logo, além de protegê-la, é preciso prepará-la para ser uma consumidora consciente. Isso se faz com educação.

Distanciamento da escola e aproximação da mídia

Ao ingressar na vida escolar, a criança chega à escola cheia de sonhos e entusiasmo para descobrir novidades, mas aos poucos esse entusiasmo entra em choque com uma linguagem diferente da sua, com uma disciplina com a qual não está acostumada, com uma hierarquia de valores incompatível com a sua vivência cotidiana. A

criança “descobre que os assuntos estudados têm pouca relação com o que gostaria de saber, que os exercícios são monótonos e repetitivos e que os professores não levam suas perguntas a sério” (CÓRIA-SABINI, 1990, p. 158).

Entre os grandes desafios nos dias de hoje, professores atuam em classes numerosas e heterogêneas que recorrem às atividades rotineiras de exercícios repetitivos e exposições verbais. Diante desse ambiente, não há uma relação dialógica e a fala do aluno é, por vezes, ignorada, dificultando a relação entre o professor e o aluno, pois o

> conhecimento que vem dos livros ou da palavra do professor, e nunca da experiência e da pesquisa dos próprios alunos é recebido, memorizado, repetido e arquivado. […] Não é recriado pelos que estão ali para aprender. Em consequência, aquilo que a escola ensina pouco ou nada tem a ver com a vida, com a experiência, com as necessidades e com os interesses dos educandos (HARPER, 1988, p. 108).

Apesar de seus questionamentos, a escola ocupa um papel relevante na sociedade, pois é um projeto idealizado de um espaço socializador para formar cidadãos emancipados, por meio do qual se procura garantir o direito de acesso ao conhecimento universal, igualitário e democrático. No entanto, a escola convive hoje com casos de violência, indisciplina, drogasque fazem com que os próprios educadores questionem seus papéis, causando muitas vezes um desânimo diante da desvalorização da profissão.

Essas características refletem as marcas de instabilidade gerada pelo sentimento de impotência, diante da inversão de valores com as grandes transformações históricas da sociedade e com a expansão da tecnologia e dos meios de comunicação, acusados frequentemente de serem os causadores dessa desestabilização motivada pela influência exercida pela cultura industrial. Inspiradas na visão frankfurtiana da teoria crítica, tentativas vêm sendo feitas no intuito de refletir e questionar o conteúdo ideológico utilizado pela mídia, como evidenciado na perspectiva da educação para os meios (SOARES, 1999).

No entanto, os retornos positivos dessa prática nem sempre atendem às expectativas. Primeiramente, observa-se o

distanciamento da proposta de visão crítica, pois o professor pode lidar com uma linguagem que, muitas vezes, é diferente da linguagem de seus alunos, enquanto a publicidade procura aproximar-se de seu público. Mas qual seria o parâmetro para identificarmos o momento que a criança está preparada pra assisti-la? Censurar e selecionar os programas a que seus filhos podem assistir pode ser um caminho. Mas será que assim se educa?

Se a aprendizagem do conteúdo escolar requer a importância da mediação do professor para promover a passagem do pensamento cotidiano para o pensamento científico, é necessária uma reflexão do professor para o "fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (VYGOTSKY, 1994, p. 110).

Em sua teoria do nível de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1994) enfatiza a importância da aproximação de conhecimentos conquistados socialmente; portanto, já pertencentes ao indivíduo, aos conhecimentos que ele é capaz de desenvolver pela mediação, a fim de adquirir conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Nesse sentido, a linguagem é de extrema relevância no processo de mediação, porque ela estabelece um canal de comunicação entre as pessoas. O desafio é promover um ambiente escolar que seja favorável ao aprendizado do aluno por meio de uma linguagem compatível com as suas percepções. A pedagogia da comunicação sugere que se estabeleça uma comunicação escolar com os conhecimentos, ou seja, "dialoga-se com os meios e suas mensagens, em vez de falar dos meios" (PORTO, 2001, p. 29).

Reflexões sobre a relação publicidade e consumismo infantil

Pela lógica do lucro, a publicidade comercial infantil tenta se inserir no sistema e em seus valores, independentemente da publicidade dirigida a elas. A preocupação com o tema desperta

inúmeras conversas com professores sobre os rumos da educação. Isso tem levado, em particular, a inquietude das escolas, que “cada vez mais acabam substituindo o universo afetivo familiar, os convívios que deveriam ser da vizinhança, a mobilidade que deveria ser da rua e das brincadeiras de bairro […]. A escola não pode fazer todos os papéis” (DOWBOR, 2016, p. 89). O que leva a pensar que o conjunto do sistema escolar está enfrentando uma necessidade de reinvenção.

A cultura visual é um campo que estuda a construção social da experiência visual, enfatizando as experiências diárias. O alfabetismo cultural conduz à consciência crítica da realidade para resistir a processos de hegemonias e dominações (FERREIRA, 2011). O educador espanhol Fernando Hernandez propõe que a compreensão da cultura visual seja um dos principais objetivos da educação escolar. A necessidade de educar visualmente as crianças na perspectiva da alfabetização visual surge como resposta à situação emergencial diante do crescente impacto das imagens na atualidade.

Esta ampliação do conhecimento para a cultura visual se tornou imprescindível em uma sociedade como a atual, saturada de imagens que ameaçam uniformizar o gosto dos indivíduos, criando estereótipos, impondo valores e modelos e constantemente estimulando novas necessidades latentes. Isso implica em uma mudança qualitativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “não podemos dizer que estamos na cultura da imagem e abordar esse fenômeno social com as estratégias e os procedimentos de análise dos anos 60, ou dos anos 20” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 29).

Ao convocar outros textos e imagens não escolares, o professor pode ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e a construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo do nosso.

Ao trabalhar com a cultura visual amplia-se o repertório de imagens a serem estudadas em sala de aula, uma vez que não se

trata mais apenas dos objetos já consagrados, como defende Hernández (2000, p. 50),

> mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos *videoclips* ou nas telas da *Internet*; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos.

Kerry Freedman (1998) também defende que a cultura visual popular — aquela a que os alunos têm acesso fora da escola, na maioria das vezes veiculada pela mídia — faça parte do conhecimento sobre arte e, consequentemente, faça parte do currículo escolar.

A autora chama a atenção para o modo como a cultura de massa se apropria das imagens da arte e cria novos significados, distorcendo-as significativamente. O modo como o cinema, por exemplo, tem representado os artistas ajudou a moldar as concepções que as pessoas têm sobre a arte, e estas nem sempre correspondem à realidade.

A publicidade também se apropria das imagens da arte, tentando educar as pessoas e construindo uma realidade na qual elas ajam como consumidoras, pois não só vende produtos, vende políticas. Segundo a autora, alguns estudos sobre a apropriação das representações da propaganda demonstraram que os alunos não veem essas imagens criticamente a menos que sejam ensinados a fazê-lo (FREEDMAN, 1998). Isso quer dizer que as relações entre as várias formas de cultura visual deveriam fazer parte do currículo escolar, pois suscitam questões importantes que deveriam ser discutidas em sala de aula. Bucci (1997) destaca que a crítica da televisão não deve lidar exclusivamente com os seus aspectos estéticos, mas sim levar em consideração que se discute a cultura, a sociedade e seus sujeitos.

Contudo, uma boa base crítica não se restringe a criticar e manter posturas de resistência, sendo necessário buscar, no diálogo e na alteridade, alternativas para sobreviver em um mundo com tanta

agilidade e ritmo desenfreado para que não haja descompasso entre a vida na escola e a vida na sociedade.

> É no diálogo, na ação comunicativa que, por um lado, os seres humanos vão crescendo em consciência, pois consciência é um processo infinito de busca de respostas, de razões; por outro lado, é nesse diálogo que, conjuntamente, nos entendemos e buscamos estabelecer possíveis acordos (GUARESCHI, 2016, p. 124).

Em se tratando de crianças, o processo de diálogo deve ser guiado pela pergunta, que é a estratégia para fazer as pessoas pensarem. Paulo Freire (2002), ao discutir as práticas pedagógicas, previne que devemos evitar as tentações de autoritarismo, situações opostas ou espontaneísmo, sem que haja a suposição que um saiba mais que o outro, de inferioridade ou não fazer nada, a fim de deixar porta do crescimento aberta.

A educação tradicional, tanto no lar como na escola, exigia uma disciplina rígida que estava sujeita a castigos ou a punições, porque havia uma crença de que, dessa forma, se educava a criança para a vida. Os representantes do escolanovismo criticaram a pedagogia tradicional, entendendo que cada indivíduo é um ser único. O papel do professor é o de orientador da aprendizagem, porque o importante é aprender a aprender. A questão pedagógica é deslocada do intelecto para o sentimento. Apesar da sensibilidade e dos avanços em promover a aprendizagem sem necessariamente ser tortuosa, há ainda lacunas que não foram resolvidas.

Diante da falta de domínio sobre a situação, a alternativa mais palpável é a crítica aos meios, que é o “bicho-papão” causador de todos os males. Mas, e quando o “bicho-papão” é divertido e é, às vezes, o melhor amigo da criança? A TV entende e atende os desejos da criança ao oferecer a fantasia de um mundo mágico e ilusório, que lhe é agradável.

Não se trata de uma proposta somente para aproximar a relação colocando a TV como um recurso didático. Apesar da tentativa de aproximar a linguagem, “a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica” (MARTÍN-BARBERO apud SOARES, 1999, p. 61), ou seja, não

passa de um mero pretexto para camuflar um problema mais enraizado do que só falar a língua da mídia: o problema encontra-se na incompatibilidade não só de linguagem, mas de metodologias de diálogo.

Apesar de a mídia promover uma comunicação unilateral sem abertura para que o receptor dialogue, a tecnologia vem mudando sua postura, mesmo que camufladamente, buscando promover uma interatividade aproximando sua linguagem com a linguagem do povo.

Considerações

A tradicional forma de educar vem perdendo sua legitimidade frente às transformações sociais e culturais, uma vez que a escola faz parte desse contexto. A cultura, a linguagem, as percepções e as experiências vividas e cristalizadas pela criança em sua vivência cotidiana, entram em choque com a linguagem escolar.

É preciso ainda muita reflexão, pesquisa e debate para estudar a relação da mídia e educação escolar, a fim de compreender o desencadeamento das alterações da subjetividade do indivíduo em decorrência das inovações tecnológicas. Relembramos que a educação e a comunicação expressam valores culturais de formas diferentes e desenvolvem a produção simbólica oriunda da relação entre as duas áreas. Por isso, é importante a mediação do professor para promover a aproximação entre as linguagens com as quais a criança deve dialogar.

Educar para a mídia é inquestionável. O desafio está em identificar possibilidades metodológicas para viabilizar a melhoria da qualidade de pesquisas e do ensino, para que o ambiente escolar não seja tão distante da realidade cotidiana de seus alunos.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

BETTO, F. Criança: cidadã ou consumista. In: FONTENELLE, L. (org.). **Criança e consumo**: 10 anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 98-103.

BUCCI, E. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1997.

BUCKINGHAM, D. **Crecer en la era de los médios electrónicos**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

CITELLI, A. (coord). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. vol. 3. São Paulo: Cortez, 1997.

CÓRIA-SABINI, M. A. **Fundamentos de psicologia educacional**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

DOWBOR, L. Reflexões atuais sobre cidades, família e escola: impactos na vida das crianças e do planeta. In: FONTENELLE, L. (org.). **Criança e consumo**: 10 anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 74-97.

FERREIRA, J. M.; BONI, P. C. A representação fotográfica dos outros: múltiplas possibilidades de construção e de leituras. In: BONI, P. C. **Fotografia**: múltiplos olhares. Londrina: Midiograf, 2011. p. 111-130.

FREEDMAN, N.; PARSONS, M. J. Children's intuitive understandings of art. In: TORFF, B. STERNBERG, R. J. (Org.). **Understanding and teaching the intuitive mind**. Mahwah: Erlbaum, 1998.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FONTENELLE, L. (org.). **Criança e consumo**: 10 anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

GUARESCHI, P. Consumismo infantil: uma questão ética. In: FONTENELLE, L. (org.). **Criança e consumo**: 10 anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 120-129.

HARPER, B. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEREIRA, R. M. R. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 81-105, 2002.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisando Infância e Televisão: Algumas considerações teórico-metodológicas. In: **Anais da 25ª Reunião Anual Anped**. Caxambu. 2002.

PORTO, T. M. E. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. PENTEADO, H. D. (org.) **Pedagogia da Comunicação:** teorias e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-49.

SOARES, I. O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**. Brasília, DF: Senado Federal, ano 1, n. 2, p. 19-74, 1999.

TAILLE, Y. A publicidade dirigida ao público infantil: considerações psicológicas. In: FONTENELLE, L. (org.). **Criança e consumo**: 10 anos de transformação. São Paulo: Instituto Alana, 2016. p. 104-119.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Ser professor na era digital: atitudes docentes em relação ao uso de mídia dos alunos durante as aulas

Priscila Berger[1]
Technische Universität Ilmenau, Ilmenau, Alemanha

Introdução

Muito se fala sobre o potencial das mídias digitais em contribuir para a educação e, em consequência, sobre a necessidade de professores desenvolverem habilidades e inovarem seus métodos pedagógicos de acordo com as tecnologias. Ao mesmo tempo, afirma-se que a adoção de tecnologia no âmbito educacional depende fundamentalmente do professor (PERROTA, 2015), o que realça a importância de analisar as atitudes dos professores quanto às mídias digitais, a fim de que as esperadas inovações em educação de fato aconteçam.

As atitudes de professores quanto às tecnologias digitais em educação podem ser verificadas em uma variedade de contextos. Por exemplo, diversos estudos investigaram as atitudes de professores em relação à adoção de mídias digitais em práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino (ex. JOHNSON, 2012; PETKO, 2012; AVIDOV-UNGAR; MAGEN-NAGAR, 2014). Considerando que as mídias móveis têm se desenvolvido rapidamente e vêm ganhando crescente popularidade em meio aos usuários, os comportamentos de intenso uso de mídias e multitarefa com mídias tornaram-se prevalentes, especialmente entre jovens (FOHER, 2006), inclusive em aulas universitárias (LAURICELLA; KAY, 2010; HASTALL et al., 2012; BURAK, 2012). Assim, este estudo tem por foco o ambiente universitário, em que os estudantes frequentemente fazem uso dos seus próprios dispositivos de mídia durante as aulas.

Em relação aos efeitos do uso de dispositivos de mídia e comportamento mídia multitarefa em salas de aula universitárias, estudos têm focado primordialmente no impacto causado no aprendizado,

explorando a perspectiva do estudante (LAURICELLA; KAY, 2010; JUNCO, 2012; SANA; WESTON; CEPEDA, 2013). Sem dúvida, é altamente relevante compreender como os alunos aprendem para que ambientes educativos mais eficazes sejam desenvolvidos. No entanto, o lado do professor também é crucial neste processo, visto que o papel do professor é fundamental na organização do ambiente de aprendizagem. Por isso, é válido verificar a perspectiva do professor quanto aos impactos que o uso de mídia em aula produz.

Uso de mídia e seus efeitos nos ambientes de aprendizagem

Os estudos que investigam o uso de mídia em ambientes educacionais sob a perspectiva dos alunos revelam que comportamentos multitarefa com mídia produzem déficit de atenção (LEE; LIN; ROBERTSON, 2012; FRIED, 2008; SANA, WESTON, & CEPEDA, 2013), não apenas nos que estão usando mídia, mas também nos alunos que apenas veem as telas dos dispositivos de mídia de seus colegas (SANA, WESTON, & CEPEDA, 2013), além de déficit de memória (HEMBROOKE; GAY, 2003; LAURICELLA; KAY, 2010) e impacto negativo nas notas (JUNCO, 2012a; JUNCO, 2012b; JUNCO; COTTEN, 2012; BURAK, 2012).

A perspectiva dos docentes em relação ao uso de mídia em aula é normalmente investigada em termos de adoção das tecnologias midiáticas para propósitos pedagógicos (ex.JOHNSON, 2012; PETKO, 2012; AVIDOV-UNGAR; MAGEN-NAGAR, 2014), no entanto, poucos estudos exploram a visão dos professores quanto ao livre uso de mídia dos estudantes em aula. Um destes poucos casos é Yamamoto (2007), que aponta aspectos negativos do uso de notebooks pelos estudantes em aula, conforme ele observou em sua própria experiência como docente. Ele afirma que a presença de notebooks nas aulas enfraquece as habilidades dos estudantes em fazer anotações, criando uma barreira física e mental entre professores e alunos na sala de aula, também prejudicando a possibilidade de o professor controlar o ritmo das aulas. Em consequência destas percepções negativas, Yamamoto adotou uma política de proibição de notebooks em suas aulas, afirmando que isto produziu um melhor engajamento dos estudantes nas atividades. Além disto, ele sugere maneiras de lidar com o uso de mídia durante as aulas, no caso de uma completa proibição não se aplicar, como, por exemplo, desabilitar o sinal

Wi-Fi da sala, andar pela classe durante a aula e estabelecer regras para o uso de notebooks (somente para anotações, por exemplo).

Visões mais positivas do uso de mídia dos estudantes em aula frequentemente sugerem que o professor deve incorporar o uso de mídia no planejamento de suas aulas. Ao comparar uma variedade de projetos que inserem dispositivos de mídias nas aulas para propósitos curriculares, Norris, Hossain e Soloway (2011) argumentam que há uma diferença entre inserir computadores em aula como uma ferramenta suplementar e usá-los como um recurso essencial. No primeiro caso, computadores estão nada mais do que presentes em uma aula que segue basicamente um currículo conservador, enquanto no segundo caso os computadores são usados ativamente, estimulando o aprendizado ativo e personalizado, sugerindo que a possibilidade de fazer os dispositivos de mídia operar contra ou a favor do ambiente de aprendizagem depende, em grande parte, de como os professores os incorporam em suas aulas. Em uma posição similar, Grinols e Rajesh (2014), com base em uma revisão de literatura sobre o uso de dispositivos de mídia em salas de aula, argumentam que proibir completamente o uso de mídias em aula nos dias de hoje é irrealista e, portanto, é mais adequado que se encontre maneiras de inserir o uso de mídia nas classes, afirmando que o uso de dispositivos de mídia tem o potencial de ser um link entre a classe e o “mundo real”.

Nota-se que há um déficit na pesquisa quanto à perspectiva dos professores sobre o uso de mídia dos alunos em aula. Poucos materiais apresentam depoimentos de professores, como Yamamoto, (2007) que se baseia em sua própria observação e percepção, em vez de em resultados de procedimentos empíricos, e Avidov-Ungar e Magen-Nagar (2014), que estudam a resistência dos professores quanto à adoção de tecnologia em escolas primárias e secundárias para propósitos curriculares, sem considerar o uso livre de mídia por parte dos estudantes.

Avaliação de atitudes de professores

Conforme o modelo dos três componentes de atitudes proposto por Rosenberg e Hovland (1960), atitudes são fundamentalmente respostas a um estímulo e são classificadas em três classes: cognitivas, afetivas e comportamentais. Considerando que o cenário em que os professores universitários desenvolvem suas atividades atualmente consiste em um ambiente onde os dispositivos de mídia são onipresentes e o comportamento multitarefa com mídias torna-se tendência entre os

estudantes, neste estudo, o uso de mídia dos alunos durante as aulas é o estímulo mediante o qual as atitudes dos professores universitários são investigadas.

O fato de atitudes terem, por definição, caráter ou favorável ou desfavorável conduz à questão da consistência. Fishbein e Ajzen (1975) afirmam que as respostas a um estímulo são consistentes quando as avaliações de um indivíduo se colocam ou no lado positivo ou no lado negativo da dimensão. Eiser (1994) explica que, normalmente, se alguém tem sentimentos e opiniões positivas em relação a um objeto, a tendência será que esta pessoa exiba também ações de aprovação em relação a este. Em outras palavras, as ações expressas tendem a ser produto das percepções implícitas. Nesta linha de argumentação, espera-se que os professores que têm percepção e sentimentos positivos em relação ao uso de mídia pelos alunos em aula também ajam favoravelmente quanto a isto.

Assim, este estudo busca explorar o que professores universitários pensam e como eles agem em relação ao uso de mídia dos alunos durante as aulas. Baseado no modelo dos três componentes de atitudes (ROSENBERG; HOVLAND, 1960), este estudo considera os aspectos implícitos (cognitivos + afetivos) e comportamentais das atitudes de professores universitários, tendo as seguintes perguntas de pesquisa:

Pergunta 1: de acordo com as atitudes implícitas dos professores universitários, quais implicações o uso de mídia dos estudantes em aula traz para o ambiente educacional?

Pergunta 2: quais são as atitudes comportamentais que os professores universitários adotam frente ao uso de mídia dos estudantes durante as aulas?

Pergunta 3: como as atitudes implícitas e comportamentais dos professores universitários podem ser explicadas?

A percepção de quão bem os alunos estão aprendendo é certamente um fator que influencia a atitude dos professores a ser mais favorável ou desfavorável em relação ao uso de mídia dos alunos em aula, porém possivelmente há uma variedade de fatores que também exercem influência. Por isso, aspectos potenciais relacionados às características pessoais e profissionais dos professores são examinados. Primeiramente, a questão geracional pode ser um influenciador em potencial. A computadorização de sistemas em larga escala na sociedade vem se desenvolvendo rapidamente nas últimas três décadas. Portanto, os que já eram adultos quando este fenômeno começou têm provavelmente uma experiência midiática diferente dos que nasceram ou eram crianças neste período e cresceram na era computadorizada. Desta forma, espera-se que:

Hipótese 1: professores que pertencem a gerações mais jovens têm atitudes implícitas mais favoráveis em relação ao uso de mídia dos alunos em aula.

Além disto, a familiarização com dispositivos de mídia é testada como fator influenciador. Embora se presuma que pessoas mais jovens sejam mais familiarizadas com tecnologias midiáticas, é fundamental reconhecer que indivíduos de todas as idades podem ser habilidosos ao lidar com dispositivos de mídia. Assim, independentemente de gerações, espera-se que:

Hipótese 2: professores mais familiarizados com dispositivos de mídia, neste estudo mensurado através da quantidade de computadores e dispositivos móveis que o professor possui, têm atitudes implícitas mais favoráveis quanto ao uso de mídia dos alunos em aula.

Considerando estudos sobre o perfil dos nativos digitais — que inclui pouca paciência para aulas expositivas, lógica passo a passo e instrução baseada em memorização (PRENSKY, 2001) — e recomendações que pesquisadores vêm dando a professores para conduzir classes compostas por nativos digitais — por exemplo, tirar o foco do professor e colocá-lo no aluno, interagir com os alunos em vez de apenas expor conteúdos e estimular a participação dos estudantes (TAPSCOTT, 2009) —, a abordagem pedagógica adotada pelos professores é considerada como fator influenciador, supondo que:

Hipótese 3: professores que usam aula expositiva como principal método de ensino exibem atitudes implícitas mais negativas quanto ao uso de mídia dos alunos em aula.

Por fim, espera-se que as atitudes implícitas determinem em grande parte as atitudes comportamentais. De acordo com o princípio de consistência do modelo dos três componentes de atitude (ROSENBERG; HOVLAN, 1960), supõe-se que:

Hipótese 4: professores que que têm atitudes implícitas favoráveis têm também atitudes comportamentais favoráveis quanto ao uso de mídia dos alunos em aula.

Métodos

Este estudo de natureza exploratória empregou métodos mistos para investigar a perspectiva dos professores universitários quanto ao impacto que o uso de mídia pelos alunos durante as aulas causa no ambiente educacional. A fase qualitativa foi conduzida primeiro coletando fatores

que os docentes consideram ser os mais impactados no ambiente de aprendizagem pelo uso de mídia dos estudantes. Os dados coletados nas entrevistas da fase qualitativa responderam às perguntas de pesquisa 1 e 2 e informaram o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados empregado na fase quantitativa. A pesquisa da fase quantitativa permitiu mensurar o caráter das atitudes dos professores e que as correlações fossem analisadas para identificar fatores influenciadores das atitudes, respondendo à pergunta de pesquisa 3.

Fase qualitativa

Nesta primeira fase, três entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com uma amostra proposital composta por três docentes universitárias, todas do sexo feminino, duas do Brasil e uma da Alemanha. Duas atuavam na área de Ciências Sociais e uma no campo das Ciências Naturais. Duas possuíam, na época, cinco anos de experiência em docência e uma, mais de 30 anos de experiência.

Com vistas a verificar a primeira pergunta de pesquisa proposta — “De acordo com as atitudes implícitas dos professores universitários, quais implicações o uso de mídia dos estudantes em aula traz para o ambiente educacional?” — e a segunda questão — “Quais são as atitudes comportamentais que os professores universitários adotam frente ao uso de mídia dos estudantes durante as aulas?” —, foram extraídas das entrevistas uma série de implicações positivas e negativas que, de acordo com a perspectiva dos docentes, são produzidas pelo uso de mídia dos alunos em aula. Também foram extraídas uma variedade de ações que os professores consideram passíveis de adoção para administrar o uso de mídia dos estudantes em classe. A Tabela 1 dispõe as implicações positivas e negativas que correspondem às atitudes implícitas e as ações que representam as atitudes comportamentais, junto ao respectivo item do questionário usado para medir cada variável na fase quantitativa.

TABELA 1. Implicações positivas e negativas causadas pelo uso de mídia dos alunos em aula de acordo com as atitudes implícitas dos professores e atitudes comportamentais extraídas das entrevistas, juntamente com o respectivo item do questionário.

Implicações positivas	**Item do questionário** *O uso de mídia dos alunos em aula…*
Relevância para a futura carreira dos alunos	*…é relevante para preparar os estudantes para a carreira no campo em que eu leciono*.
Melhora da participação dos alunos em classe	*… contribui para que os alunos participem mais ativamente em aula ao trazer novas informações*.
Ferramenta para a docência	*…colabora com meu trabalho como professor oferecendo recursos e ferramentas para a atividade docente*.
Facilitação da contextualização dos conteúdos	*…ajuda-me a mostrar como os conteúdos trabalhados em aula são aplicados na realidade*.
Maior independência aos alunos	*… é um bom recurso para os alunos buscarem mais informações em aula, sem ter que depender de mim para responder todas as dúvidas*.
Contribuição para a interação entre professor e alunos	*…proporciona mais oportunidades para professores e estudantes interagirem, estabelecerem diálogo e trocarem ideias*.
Otimização da eficiência das aulas	*…torna minhas aulas mais eficientes em geral*.
Recurso para o aprendizado dos alunos	*…contribui para que os alunos aprendam em aula*.
Implicações negativas	**Item do questionário** *O uso de mídia dos alunos em aula…*

Motivo de distração para alunos	*…afeta negativamente a capacidade dos alunos de concentrar-se e seguir as atividades desenvolvidas em aula*.
Falta de sintonia entre professores e alunos	*…faz eu sentir que os alunos e eu não estamos em sintonia em termos dos objetivos e propósitos da aula*.
Motivo de distração para professores	*…atrapalha minha habilidade de focar nas atividades planejadas e objetivos da aula*.
Motivo de irritação para professores	*…irrita-me*.
Professores sentem-se mal	*…faz com que eu me sinta mal*.
Prejuízo da capacidade dos alunos de processar informação	*…prejudica a capacidade dos alunos de processar a informação trabalhada em classe*.
Professores sentem-se irrelevantes	*…faz eu sentir que meu papel e funções como professor não são tão relevantes para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos*.
Professores sentem-se ameaçados	*…faz eu sentir-me ameaçado(a) pelo empoderamento que os alunos ganham para verificar, confirmar e confrontar as informações que eu passo em aula*.
Ações	**Item do questionário** *Com que frequência você adota as seguintes ações?*
Adaptar método de ensino	*Eu adapto meu método de ensinar para fazer minhas aulas mais interessantes e assim ganhar a atenção dos alunos*.
Pedir que	*Eu peço para os alunos usarem os seus*

alunos usem seus dispositivos	*dispositivos em algumas atividades da aula*.
Chamar a atenção dos alunos	*Eu chamo a atenção dos alunos verbalmente quando percebo que estão usando mídia para propósitos não relacionados à aula*.
Incorporar dispositivos na aula	*Eu incorporo o uso de mídia dos alunos nas atividades das minhas aulas*.
Monitorar o uso de mídia dos alunos	*Eu caminho pela classe e verifico o que os alunos estão fazendo nos seus dispositivos*.
Pedir que alunos desliguem dispositivos	*Eu peço para os alunos desligarem seus dispositivos em alguns momentos da aula*.
Impor regras para uso de mídia	*Eu estabeleço regras para o uso de mídia nas minhas aulas*.
Proibir uso de mídia	*Eu proíbo o uso de dispositivos de mídia nas minhas aulas*.

Os itens do questionário para implicações positivas e negativas possuem escala de Concordo plenamente, Concordo, Não concordo nem discordo, Discordo, Discordo plenamente e Não sei. Para ações, a escala é Sempre, Frequentemente, Às vezes, Raramente e Nunca.

Fase quantitativa

A fase quantitativa deste estudo coletou dados através de um questionário distribuído via internet, em língua inglesa, no período entre 29 de agosto e 13 de setembro de 2014. Os respondentes foram recrutados através de uma amostragem por conveniência, além disto, lhes foi pedido que repassassem o link do questionário para seus contatos, caracterizando também uma amostra bola de neve.

No total, 146 professores universitários responderam o questionário; destes, 70% homens e 30% mulheres, com idade média de 46 anos (*DP*:11.12), a maioria alocada em instituições na Alemanha (53%) e no Brasil (28%), pertencendo principalmente às Ciências Sociais (27%) e às Tecnológicas (23%).

Resultados

Para responder à terceira pergunta de pesquisa — “Como as atitudes implícitas e comportamentais dos professores universitários podem ser explicadas?” —, primeiramente uma análise fatorial foi realizada.

A Tabela 2 mostra os quatro componentes extraídos das 16 variáveis que mensuraram as atitudes implícitas dos professores, os quais originaram novas variáveis: “percepção de impactos positivos tanto para alunos quanto para professores” (*M* = 3.14, *DP* = .97), “percepção de impactos negativos para o professor” (*M* = 2.70, *DP* = .89), “percepção de impactos negativos para o aluno” (*M* = 3.37, *DP* =.96) e “insegurança docente” (*M* = 2.25, *DP* = .87). E dois componentes extraídos das oito variáveis que mensuraram atitudes comportamentais: “ações favoráveis” (*M* = 2.92, *DP* = .94) e “ações desfavoráveis” (*M* = 2.23, *DP* = .88). A escala das quatro variáveis de atitudes implícitas é de 1 a 5, em que 1 corresponde ao menor nível de acordo e 5 ao maior nível. Para atitudes comportamentais, 1 corresponde à menor frequência e 5 à maior frequência.

TABELA 2: Resultados da análise fatorial para atitudes.

Itens de atitudes implícitas	Carregamento dos fatores					
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4		
Positivo p/alunos e professores						
Interação professor-aluno	.86					
Contexto dos conteúdos	.84					
Ajuda o professor a ensinar	.82					
Ajuda o aluno a aprender	.81					
Participação dos alunos	.81					
Relevância para carreira	.74					
Independência dos alunos	.70					
Eficiência das aulas	.63					
Negativo para professores						
Distração para o professor		.86				
Irritação		.78				
Sentimento de desconforto		.77				
Falta de sintonia com alunos		.66				
Negativo para alunos						
Processamento de informações			.75			

Distração para os alunos			.65			
Insegurança docente						
Sentimento de irrelevância				.79		
Sentimento de ameaça				.76		
Itens das atitudes comportamentais	dos fatores				Carregamento	
					Fator 1	Fator 2
Ações favoráveis						
Incorporar dispositivos					.92	
Pedir aos alunos que usem					.89	
Adaptar método					.67	
Ações desfavoráveis						
Proibir						.81
Pedir para desligar						.80
Chamar a atenção						.77
Estabelecer regras						.70
Monitorar						.60
Autovalor (Eingenvalue)	7.49	2.15	1.18	.89	3.32	1.76
Cronbach's Alpha	.92	.85	.79	.55	.80	.80
M(DP)	3.14(.97)	2.70(.89)	3.37(.96)	2.25(.87)	2.92(.94)	2.23(.88)

Atitudes implícitas: Análise de componentes principais com rotação Varimax, número de fatores limitado a 4, apenas valores > .40, KMO = .86.

Atitudes comportamentais: Análise de componentes principais com rotação Varimax, apenas valores > .40, KMO = .76.

Para testar as hipóteses de que certas características docentes influenciam suas atitudes implícitas em relação ao uso de mídia dos alunos em aula, análises de coeficiente de correlação de Pearson e de regressão foram conduzidas (Tabela 3). A primeira hipótese sugere que professores que pertencem a gerações mais jovens têm atitudes implícitas mais favoráveis em relação ao uso de mídia dos alunos em aula. As correlações entre as variáveis que representam atitudes implícitas e a variável idade resultaram em não significativas. Assim, idade não é um fator influenciador das atitudes implícitas dos docentes desta amostra quanto ao uso de mídia dos alunos, não confirmando a hipótese.

TABELA 3: Testes de fatores influenciadores de atitudes implícitas.

	Positivo professore alunos	**Negativo para alunos**	**Negativo para professores**	**Insegurança docente**
	r	*r*	*r*	*r*
Idade do professor	-.13 n.s.	-.02 n.s.	.11 n.s.	-.14 n.s.
Quantidade de dispositivos de mídia que o professor possui	.20*	-.14 n.s.	-.16 n.s.	.00 n.s.
Uso de aula expositiva como principal método de ensino	-.26**	.21*	.12 n.s.	.14 n.s.

** = p < .01, * = p < .05.

Em segundo lugar, foi suposto que professores que possuem mais dispositivos de mídia têm atitudes implícitas mais favoráveis quanto ao uso de mídia dos alunos em aula. Uma pequena correlação positiva foi

encontrada entre quantidade de dispositivos que o professor possui e a percepção que o uso de mídia em aula pelos alunos traz impactos positivos tanto para professores quanto alunos (r = .20, p < .05). Desta forma, o resultado da correlação, ainda que fraco, indica uma tendência na direção da hipótese de que os docentes da amostra que possuem mais dispositivos de mídia e, portanto, que são mais familiarizados com tecnologias midiáticas têm opiniões e sentimentos mais favoráveis quanto ao uso de mídia dos alunos em aula.

A terceira hipótese declara que professores que usam aula expositiva como principal método de ensino exibem atitudes implícitas mais negativas quanto ao uso de mídia dos alunos em aula. Uma correlação positiva foi encontrada entre uso de aula expositiva como principal método de ensino com a percepção de que o uso de mídia dos alunos em aula traz impactos negativos aos estudantes (r = .21, p < .05), enquanto uma correlação negativa foi encontrada com a variável de percepção de que o uso de mídia dos alunos traz impactos positivos para docentes e discentes (r = -.26, p < .01). Assim, os resultados vão ao encontro da terceira hipótese.

Uma equação de regressão significativa foi encontrada na quantidade de dispositivos de mídia que o professor possui como influenciador de percepção de implicações positivas tanto para alunos quanto para professores (*beta* = .19, t(122) = 2.21, p < .05.), e no uso de aulas expositivas como influenciador negativo (*beta* = -.24, t(122) = -2.88, p < .01), explicando uma significativa proporção da variação nas ações favoráveis (R^2 = .10, F(2, 122) = 7.03, p < .001).

A última hipótese assume que professores que têm atitudes implícitas favoráveis têm também atitudes comportamentais favoráveis quanto ao uso de mídia dos alunos em aula. Análises de coeficiente de correlação de Pearson e de regressão foram conduzidas para prever as atitudes comportamentais dos professores baseado em suas percepções quanto às implicações positivas e negativas que o uso de mídia dos estudantes em aula provoca, conforme demonstrado na Tabela 4. Uma equação de regressão significativa foi encontrada na percepção de implicações positivas tanto para alunos quanto para professores como influenciador de atitudes comportamentais positivas (*beta* = .68, t(122) = 7.31 p < .001.), explicando uma significativa proporção da variação nas ações favoráveis (R^2 = .40, F(3, 122) = 26.97, p < .001). Em relação às ações negativas, a percepção de que o uso de mídia dos alunos em aula impacta negativamente a atividade docente resultou em um fator influenciador significativo (r = .22, p < .01), enquanto que a percepção de implicações negativas para os alunos resultou em não significativa (r = .07, n.s.).

TABELA 4: Testes de fatores influenciadores de atitudes comportamentais.

	Ações favoráveis		**Ações desfavoráveis**	
		R^2 = .40		R^2 = .05
		n = 125		*n* = 126
	r	*beta*	*r*	*beta*
Positivo professor e alunos	.63***	.69***	.13 n.s.	
Negativo para alunos	-.35***	.07 n.s.	.07 n.s.	
Negativo para professores	-.30***	.01 n.s.	.22**	.22**
Ameaça à relevância docente	-.08 n.s.		.12n.s	

***= p < .001, **= p < .01.

Discussão

Os resultados deste estudo demonstram que a orientação dos professores universitários em relação ao uso de mídia dos estudantes em aula é diversificada. Suas percepções e sentimentos em relação a este fenômeno possuem elementos positivos e negativos, já que geralmente são reconhecidas implicações tanto positivas quanto negativas provocadas pelo uso de mídia dos alunos. A forma como os professores lidam com o uso de mídia dos alunos também é variada, diversas ações são utilizadas, desde o estímulo do uso de dispositivos em linha com as atividades da classe até a proibição do uso de mídia durante a aula.

Na tentativa de testar fatores que podem contribuir para que as atitudes dos professores sejam favoráveis ou desfavoráveis quanto ao uso de mídia dos alunos, familiarização com dispositivos de mídia e uso de aula expositiva como principal método de ensino estão associados às atitudes implícitas, enquanto que idade do professor não tem efeito. A relação entre aulas expositivas e a percepção de impactos negativos nos alunos nesta amostragem, embora fraca, revela um ponto importante a ser pensado em termos pedagógicos em relação tanto ao uso de mídias digitais em aula

quanto ao perfil dos discentes nativos digitais. Em aulas expositivas, a distração dos alunos causada pelos dispositivos de mídia torna-se mais evidente, como Prensky (2001) coloca que nativos digitais têm maior resistência a aulas expositivas, este método pode ter menos sucesso em engajar os alunos, que por sua vez recorrem aos dispositivos de mídia. Futuros estudos devem investigar mais profundamente as relações entre diferentes métodos de ensino, uso de mídias digitais e engajamento dos alunos.

A relação entre quantidade de dispositivos de mídia que o professor possui e a percepção de impactos positivos tanto para professores quanto para alunos, novamente, embora fraca, sugere que a familiarização do docente com as tecnologias digitais facilita a sua aceitação e atitude favorável em relação ao uso de mídia dos alunos. É possível que quanto maior seja o envolvimento do docente com dispositivos de mídia, ainda que em nível pessoal, mais tolerante seja sua atitude com o uso de mídia dos alunos. Neste estudo, a familiarização do docente com dispositivos de mídia foi mensurada apenas pela quantidade de dispositivos que o professor possui. Em estudos futuros, a familiarização do docente com mídias digitais deve ser mensurada de forma mais completa, incluindo frequência de uso, plataformas de atuação e motivações, por exemplo.

No entanto, o modelo que toma como influenciadores a quantidade de dispositivos de mídia que o professor possui e o uso de aulas expositivas como principal método de ensino explica apenas uma pequena parte (10%) da variação de atitudes implícitas positivas quanto ao uso de mídia dos estudantes em aula, o que confirma que entender as atitudes dos docentes em relação ao uso de mídia em aula é uma tarefa complexa e certamente envolve diversos fatores que não foram examinados neste estudo. As próprias diferenças e valores culturais podem ser influenciadores. Como, por exemplo, a maior parte dos respondentes deste estudo atuam em instituições na Alemanha e no Brasil: na Alemanha as normas sociais e as relações acadêmicas entre docentes e discentes são mais conservadoras e formais em comparação ao Brasil, onde as interações sociais tendem a ser menos hierárquicas e mais informais. Professores inseridos em culturas com interações sociais mais informais podem ser mais receptivos ao uso de mídia dos alunos em aula.

Por fim, em termos da relação entre atitudes implícitas e comportamentais, destaca-se que, embora professores percebam o impacto negativo do uso de mídia dos alunos em aula nos próprios estudantes, apenas o impacto negativo que os docentes percebem para si mesmos é que os move a adotar ações com vistas a suprimir o uso de mídia dos alunos em aula.

Como o professor é uma figura essencial no processo de digitalização do ambiente educacional e de atualizações pedagógicas, os resultados deste estudo chamam a atenção para pontos que devem ser discutidos, como os métodos de ensino e a aproximação dos docentes com mídias digitais. Além disto, esforços devem sem investidos em destacar as implicações positivas que o uso de mídia em sala de aula traz para o ambiente de aprendizagem e em discutir soluções e tratamentos para possíveis implicações negativas para a posição do professor.

Referências

AVIDOV-UNGAR, O.; MAGEN-NAGAR, N. Teachers in a changing world: attitudes toward organizational change. **Journal of Computers in Education**, Washington, D.C., v. 1, n. 4, p. 227-249, 2014.

BURAK, L. J. Multitasking in the University Classroom. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, Statesboro, v. 6, n. 2, p. 1-12, 2012.

EISER, J. R. **Social Psychology**: attitudes, cognition and social behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, Attitude, Intention, and Behavior**: An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.

FOEHR, U. G. **Media Multitasking among American Youth**: Prevalence, Predictors and Pairings. Menlo Park: Henry J. Kaiser Family Foundation, 2006.

FRIED, C. B. In-class laptop use and its effects on student learning. **Computers & Education**, Oxford, v. 50, n. 3, p. 906-914, 2008.

GRINOLS, A. B., & RAJESH, R. Multitasking With Smartphones in the College Classroom. **Business and Professional Communication Quarterly**, Blacksburg, v. 77, n. 1, p. 89-95, 2014.

HASTALL, M. et al. Multitasking in University Classrooms: Prevalence, Origins, and Perceived Effects. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO (ICA), informar edição, 2012,

Phoenix, **Resumos**. Phoenix: informar editora 2012, informar outros dados da publicação (volume, se houver; página inicial e final).

HEMBROOKE, H.; GAY, G. The laptop and the lecture: The effects of multitasking in learning environments. **Journal of Computing in Higher Education**, Nova York, v. 15, n. 1, p. 46-64, 2003.

JOHNSON, D. R. Technological Change and Professional Control in the Professoriate. **Science, Technology & Human Values**, Nova York, v. 38, n. 1, p. 126-149, 2013.

JUNCO, R. In-class multitasking and academic performance. **Computers in Human Behavior**, Oxford, v. 28, n. 6, p. 2236-2243, 2012.

JUNCO, R. Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. **Computers in Human Behavior**, Oxford, v. 28, n. 1, p. 187-198, 2012.

JUNCO, R.; COTTEN, S. R. No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. **Computers & Education**, Oxford, v. 59, n. 2, p. 505-514, 2012.

LAURICELLA, S.; KAY, R. Assessing laptop use in higher education classrooms: The Laptop Effectiveness Scale (LES). **Australasian Journal of Educational Technology**, [S.I.], v. 26, n. 2, p. 151-163, 2010.

LEE, J.; LIN, L.; ROBERTSON, T. The impact of media multitasking on learning. **Learning, Media and Technology**, Londres, v. 37, n. 1, p. 94-104, 2012.

NORRIS, C.; HOSSAIN, A.; SOLOWAY, E. Using smartphones as essential tools for learning: A call to place schools on the right side of the 21st century. **Educational Technology**, Englewood Cliffs, v. 51, n. 3, p. 18-25, 2011.

PERROTTA, C. Beyond rational choice: How teacher engagement with technology is mediated by culture and emotions. **Education and Information Technologies**, Londres, p. 1-16, 2015.

PETKO, D. Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and

integrating teachers' constructivist orientations. **Computers & Education**, Oxford, v. 58, n. 4, p. 1351-1359, 2012.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROSENBERG, M. J.; HOVLAND, C. I. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: MCGUIRE, W. J.; ABELSON, R. P.; BREHM, J. W. (Org.). **Attitude organization and change**. New Haven: Yale University Press New Haven, 1960. p. 1-14.

SANA, F.; WESTON, T.; CEPEDA, N. J. Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. **Computers & Education**, Oxford, v. 62, p. 24-31, 2013.

TAPSCOTT, D. **Growing up Digital**. How the net generation is changing your world. New York: Mcgraw-Hill Education, 2009.

YAMAMOTO, K. Banning Laptops in the Classroom: Is it Worth the Hassles? **Journal of Legal Education**, Washington, D.C., v. 57, n. 4, p. 1-46, 2007.

Quando a pauta é o professor: o estado da arte sobre a representação da docência na mídia (2009–2015)

Araciele Maria Ketzer[1]
Rosane Rosa[2]

Considerações iniciais

Este estudo tem como tema o estado da arte sobre a representação do professor na mídia. Buscamos produzir um panorama científico brasileiro das pesquisas publicadas sobre as representações do professor na mídia entre 2009 e 2015 em três bancos de dados on-line que são referência na pesquisa científica do Brasil: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom).

Nesse sentido, pretendemos identificar as teses, dissertações e artigos científicos já publicados sobre o tema; mapear as instituições e programas de pesquisa nos quais esses estudos estão vinculados; elencar objetos empíricos, metodologias, referências teóricas, resultados; e apontar as lacunas da pesquisa na área. Além disso, buscamos discutir como esses estudos ajudam a pensarmos sobre a repercussão do discurso midiático no contexto de significados que constituem uma cultura, nesse caso, na forma como a sociedade enxerga esses profissionais dentro do espaço social.

No total, foram reunidos 20 trabalhos entres teses, dissertações e artigos científicos. Para realizar o estudo, os procedimentos metodológicos utilizados têm como base a pesquisa bibliográfica, bem como a análise quantitativa e qualitativa dos estudos identificados.

As pesquisas nesse sentido, delineadas a partir de um estado da arte, são fundamentais no cenário de produção de conhecimento. Isso porque

revelam um prisma amplo da área, auxiliam a inserção apurada do pesquisador em um determinado contexto de pesquisa, denotam lacunas e oportunidades de investigação e corroboram a legitimização de determinado campo científico.

Para Ferreira (2002, p. 285), o estado da arte ou estado do conhecimento consiste em “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. Em relação à temática desse trabalho, esse panorama é producente, visto que contribui para o avanço das pesquisas que investigam os discursos midiáticos sobre o professor e a própria educação. Dado que, apesar da importância do assunto, os estudos sobre o tema ainda são tênues, como será problematizado no decorrer deste estudo.

1 O processo de construção das representações sociais

A vida em sociedade é delineada por um universo de diferentes formações discursivas que orientam os pensamentos, as condutas e as práticas das pessoas em um espaço social. Esse conjunto de significados denomina-se cultura (HALL, 1997). É dentro desse sistema que as pessoas desenvolvem os seus valores, as suas opiniões, as suas formas de viver e perceber a si mesmos. E, uma vez que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p. 18), é essencial discutirmos sobre as representações que circulam na sociedade. Para Moscovici (2010, p. 62), “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. Para o autor, as representações são (re)construídas constantemente no contexto das relações sociais, e são uma reação natural da sociedade na medida em que corroboram a constituição de uma ordem, de uma estabilidade. Nesse cenário, é importante frisar que as representações são traduzidas no cotidiano a partir de rótulos e definições que vão moldando nossa forma de pensar e agir, pois “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2010, p. 63).

Diversos são os agentes que atuam nesse processo de produção de representações. Entre eles, os meios de comunicação que têm um papel muito maior do que apenas veicular mensagens e conteúdos. Ou seja, eles disseminam valores e representações que resultam na produção de sentidos sociais. É esse caráter atribuído aos discursos midiáticos que deve ser observado com atenção, uma vez que essas representações têm o poder de mobilizar e formar os públicos, “o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2010, p. 40).

Essa abordagem teórica dá luz à importância de lançarmos um olhar crítico aos conteúdos produzidos e veiculados na mídia, pensando nas repercussões sociais dos enquadramentos dados às informações. No caso específico desse estudo, esse caminho foi trilhado a partir da análise das pesquisas científicas desenvolvidas sobre as representações do professor na mídia, o que é essencial quando admitimos a importância da ciência para constatar fatos da sociedade e embasar solidamente possíveis soluções/problematizações sobre essas realidades sociais investigadas.

2 O estado da arte e a imagem do professor na mídia

Para realizar a coleta de dados, em um primeiro momento, realizamos uma busca elegendo três fontes principais que são referência na publicação de pesquisas científicas no Brasil: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). A busca foi desenvolvida a partir de trabalhos publicados no período compreendido de 2009 a 2015 (seis anos). Essas plataformas foram destaque porque nelas encontramos um número significativo de pesquisas. Não obstante, vale salientar que também realizamos buscas nos Anais da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPOS), no próprio Google Acadêmico, entre outras bases de dados onde não foram encontradas pesquisas publicadas sobre o recorte temático proposto.

A busca de trabalhos aconteceu por meio de palavras-chave relacionadas ao tema da pesquisa — professor, representação, mídia, discurso, comunicação, educação —, as quais foram colocadas no campo de busca básica dos bancos de dados referidos. Em um segundo momento, após essa coleta de dados, realizamos, a partir da análise do campo “Resumo” dos trabalhos selecionados, a apuração e tabulação dos seguintes elementos: Título, Autor(a), Instituição/Programa, Palavras-chave, Ano, Objeto Empírico, Metodologia, Referencial Teórico e Resultados. Para ilustrar a totalidade dos trabalhos e suas características mais iminentes, organizamos três tabelas dispostas a seguir, segmentando teses, dissertações e artigos científicos:

As tabelas 1, 2 e 3 evidenciam que foram encontradas 20 pesquisas científicas que abordam diretamente as intersecções do tema “A representação do professor na mídia”. Destes, 50% são artigos científicos, 35% dissertações (mestrado) e apenas 15% são teses (doutorado). Em relação à temporalidade, percebemos que as pesquisas mais recentes estão em formato de artigos científicos, com publicação em 2015; a última dissertação encontrada é de 2013, e a última tese é de 2012. Outra informação a ser evidenciada é que a maioria dos artigos científicos que foram publicados em 2011, no ano seguinte, integraram o livro “Educomunicação: imagens do professor na mídia”[3].

TABELA 1: Teses

Título	Autor (a)	Instituição/Programa	Palavras-chave	Ano
1-Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo	Kátia Zanvettor Ferreira	Programa de Pósgraduação em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).	Formações Ideológicas. Formações Imaginárias. Escrita Jornalística. Jornal Folha de SP. Professor de Escola Básica. Identificação. Fontes jornalísticas.	2012
2-Você trabalha ou só dá aulas? Imagens de professor em duas revistas educacionais	Yara Marcia Silva Daniele	Programa de Pósgraduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem em Situações de Trabalho. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).	Trabalho e Educação. Análise do Discurso. Imagem do Professor.	2011
3-A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas	Daniela Barbosa	Programa de Pósgraduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.	Crônica. Trabalho Docente. Interpretação do Agir.	2009

		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).		

TABELA 2: Dissertações

Título	Autor (a)	Instituição/Programa	Palavraschave	Ano
4-As representações do professor em capas de revistas destinadas ao profissional de educação	Diana Mara da Silva	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras. Universidade de Taubaté (Unitau), SP.	Professor. Capas de Revistas. Ideologia. Imagem. Dialogismo.	2012
5-As representações de bom professor: uma análise quinquenal da revista Nova Escola	Krislei Meri Oechsler	Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB), SC.	Professor. Capas de Revistas. Ideologia. Imagem. Dialogismo.	2011
6-O agir do professor em foco: um estudo de editoriais e cartas do leitor da revista Nova Escola	Cinthia Morelli Rosa	Programa de Pósgraduação em Letras. Área de concentração: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), PR.	Análise de Discurso. Agir do Professor. Revista Nova Escola.	2012
7-A revista Nova Escola e a construção de identidades do professor	Adriana Beloti	Programa de Pós-graduação em Letras. Área de concentração:	Identidade. Subjetivação. Nova Escola.	2011

		Estudos Linguísticos. Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR.		
8-Ethos de professor: uma análise da revista Nova Escola	Mariza das Graças Verzola	Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade de Franca (UNIFRAN), SP.	Ethos. Professor. Ideologia. Revista Nova Escola.	2011
9-A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da história da educação: em destaque a prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela Revista Criança (1996-2006)	Wanessa Gorri de Oliveira	Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: História e Historiografia da Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR.	Imprensa Periódica. História da Educação.	2011
10-Uma representação da identidade docente em Malhação	Andréa Clarice Rodrigues Peine Jara	Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da	Identidade. Profissão Docente. Representação. Televisão.	2013

		Universidade de São Paulo (USP).		

TABELA 3: Artigos científicos

Título	Autor (a) (es) (as)	Instituição/Programa	Palavras-chave	Ano
11-Narrativas sobre a educação: representações coletivas do professor, do aluno e da sala de aula	Rogério Pelizzari de Andrade	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).	Imagem da Escola. Narrativa. Reportagem. Representação. Institucionalização.	2015
12-Enquadramentos jornalísticos sobre professores: uma análise das notícias do jornal Tribuna de Minas	Monique Ferreira Campos Paulo Roberto Figueira Leal	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), MG.	Professores. Enquadramentos Jornalísticos. Representação.	2013
13-A imagem do professor no rádio: aproximações, representações e miragens reconstituídas	Ana Luisa Zaniboni Gomes	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).	Professor. Rádio. Discurso da Mídia. Produção de Sentido. Representação Social no Rádio.	2011
14-Estigma ou emancipação: da imagem docente nos meios de comunicação à formação para a docência	Sandra Pereira Falcão Maria do Carmo Souza de Almeida Elisângela Rodrigues da Costa	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).	Professor. Imagem Docente. Formação. Identidade. Emancipação.	2011

	Adilson Odair Citelli			
15-Imagens antigas: o professor, o aluno e a sala de aula veiculados pela publicidade governamental.	Rogério Pelizzari de Andrade	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP.	Professor; Imagem; Publicidade governamental; Educação. 2011	
16-A construção da imagem do professor nas telas de TV	Elisangela Rodrigues da Costa Maria do Carmo de Souza Almeida Sandra Pereira Falcão	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).	Professor. Representação. Discurso. Televisibilidade. Narrativa Jornalística.	2011
17-Aula do crime: o discurso jornalístico e a criminalização da imagem do professor e de sua prática pedagógica.	Michel Carvalho da Silva	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP.	Discurso jornalístico; Educação; Representações; Imprensa.	2011
18-Discurso da qualidade na educação e invisibilidade do professor na revista Veja	Helena Corazza	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).	Educação. Qualidade. Desenvolvimento. Sujeito. Linguagem.	2011
19-A Imagem do Professor no	Eliana Nagamini	Escola de Comunicação e Artes da	Professor. Representação. Discurso.	2011

Discurso Publicitário		Universidade de São Paulo (USP).	Publicidade. Comunicação.	
20-Pro dia nascer feliz: imagens da educação brasileira	Maria do Carmo Souza de Almeida Elisangela Rodrigues da Costa Sandra Pereira Falcão Adilson Odair Citelli	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).	Ethos. Imagem. Representação. Professor.	2011

Além disso, observamos a área de formação dos diferentes pesquisadores. As graduações que mais aparecem são Letras, Jornalismo, Pedagogia e Publicidade. Ademais, em relação às teses e dissertações, estas foram desenvolvidas substancialmente dentro de Programas de Pós-Graduação de Educação (40%), Linguística (40%) e Letras (20%). Nesse recorte de análise, não foram encontrados trabalhos em Programas de Pós-Graduação em Comunicação, o que pode ser evidenciado como uma lacuna da produção científica na área.

Nesse cenário, uma questão que cruzou o nosso caminho no decorrer desse estudo foram as pesquisas realizadas sobre a cobertura jornalística de fatos relacionados à educação em geral. Para se ter uma ideia, foram encontrados cerca de dez pesquisas — sobretudo dissertações — sobre o tema, e apenas uma delas está dentro de um Programa de Pós-Graduação em Comunicação: “A Educação Superior no Discurso Midiático: Imagens de Excelência e Democratização nos Editoriais da Folha de S. Paulo”, de 2013, realizada por Michel Carvalho da Silva, para o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes de São Paulo, sob orientação do professor Adilson Citelli.

Nesse contexto, cabe aqui citar que uma discussão da cobertura jornalística sobre assuntos relacionados à educação foi realizada entre 11 a 13 de novembro de 1999, em São Paulo, em um fórum que reuniu especialistas em educação e profissionais de comunicação para avaliar o

panorama brasileiro e pensar em propostas para qualificar essas notícias. O encontro foi realizado pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), Ministério da Educação (MEC), Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Núcleo de Estudos sobre Mídia e Política (NEMP), Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). O resultado do encontro foi sistematizado no relatório “Mídia & Educação: Perspectivas para a Qualidade da Informação”[4].

Outra pesquisa interessante e voltada especificamente para a representação do professor foi publicada no site da Revista Escola[5]. O estudo foi realizado também pela ANDI e pelo MEC e analisou 5.362 textos jornalísticos publicados por 57 jornais brasileiros e concluiu: os convidados a pautar na mídia o debate educacional são organizações da sociedade civil, pesquisadores ou fontes oficiais (como o próprio MEC, o Ministério Público e os conselhos de Educação). Apenas 5,9% das fontes ouvidas eram professores das etapas básicas de ensino.

Em contraponto, se por um lado, a abordagem da análise midiática sobre a imagem do professor/educação na mídia tem uma adesão tênue dos Programas de Pós-graduação em Comunicação, é oportuno lembrar que outras pesquisas importantes têm aproximado as áreas Comunicação e Educação desde a década de 1990, contribuindo para legitimar a Educomunicação como um campo específico do conhecimento. É o que foi constatado na tese de Rose Mara Pinheiro, de 2013, “Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo”, orientada pelo professor Ismar de Oliveira Soares. No trabalho, Pinheiro realizou um mapeamento bibliométrico de 97 teses e dissertações disponíveis no Banco da CAPES entre 1998 e 2011.

2.1 Objeto empírico

No caso das 20 pesquisas analisadas nesse trabalho, chama a atenção a predominância das investigações em torno da mídia impressa, como jornais e revistas, principalmente no que se refere a teses e dissertações. Os artigos científicos são os responsáveis por englobar essa maior diversidade de mídias estudadas.

As revistas impressas são as mais recorrentes nas pesquisas, especialmente a revista Nova Escola, da editora Abril, que aparece em cinco trabalhos diferentes. Acreditamos que esse dado justifica-se por ser

uma publicação de circulação nacional, principal revista que chega às escolas brasileiras, ou seja, um meio que atinge diretamente um grande número de professores e é destaque entre os pesquisadores. Por outro lado, o rádio e a internet estão entre os meios de comunicação que menos aparecem nas investigações. Outra constatação é que percebemos a predominância de objetos empíricos da mídia hegemônica em relação a meios contra-hegemônicos.

2.2 Metodologia

Procuramos sistematizar os métodos mais recorrentes eleitos nos trabalhos analisados, tendo destaque os procedimentos metodológicos qualitativos. Fica evidente o protagonismo da análise do discurso em torno dos diferentes formatos de textos que circulam nos meios de comunicação. Para ter uma ideia, esses são alguns dos métodos que aparecem nas pesquisas: Análise Global; Análise de Discursos; Método Sociológico de Bakhtin, tendo em vista o contexto social amplo e o contexto social imediato associado ao Método de Bronckart, conforme os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos e Arqueogenealogia de Foucault, a partir da qual se faz a descrição e a interpretação dos enunciados do veículo midiático para compreender processos de constituição identitária, entre outros.

O que chama a atenção é a preeminência de estudos nesse sentido de investigação sobre a produção midiática, sem investigar o lugar da recepção desse conteúdo. Ou seja, os estudos estão integralmente centrados no meio e no polo da produção. Essa constatação suscita a reflexão sobre a importância de pensar esse processo de comunicação que envolve a imagem do professor na mídia como um todo, ou seja, não apenas no discurso midiático, mas também no processo de re/significação dos interlocutores. Além disso, a própria análise de discurso aborda que não existem posições discursivas isoladas do contexto da recepção.

> Segundo Pinto (2002, p. 49),
> a relação entre os textos e a sociedade/cultura deve ser pensada dialeticamente. A produção, a circulação e o consumo de textos são controlados pelas forças socioculturais, mas os textos também constituem a sociedade e a cultura, de um modo que pode ser tanto transformativo como reprodutivo, e a análise não pode separá-los.

2.3 Referencial teórico

Em relação às abordagens teóricas mais recorrentes consideramos, em específico, as que os autores dos trabalhos destacaram como norteadores principais das pesquisas como um todo. Essa análise indica uma diversidade de teorias e autores estudados nas diferentes pesquisas. Observamos que os autores que embasaram as pesquisas são Linguistas, Historiadores, Pedagogos, Psicólogos e Psicanalistas, Educadores, mas em sua grande maioria são Sociólogos e Filósofos. Destacam-se: Michel Foucault, Serge Moscovici, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Dominique Maingueneau, Jean-Paul Bronckart, Michel Pêcheux, Jesús Martín-Barbero e Stuart Hall.

Outro detalhe é que os autores recorrentes no referencial teórico são pesquisadores europeus, que desenvolveram seus estudos na Alemanha, Rússia, Londres, Polônia, Portugal, mas especialmente na França, onde aparece um número significativo de estudiosos. Depois da Europa, a América também é destaque, havendo pesquisadores da Argentina, Colômbia, Brasil (América Latina) e do Canadá e Estados Unidos (América do Norte), este último com o maior número de autores do continente. A respeito do ano das bibliografias citadas e analisadas nesse recorte, notamos obras atuais, em sua maioria, com edições a partir dos anos 2000.

2.4 Resultados

É interessante citar perspectivas sobre os resultados gerais das 20 pesquisas aqui colocadas em pauta. A partir de uma leitura abrangente das conclusões dos trabalhos, destacamos a seguir algumas constatações globais que consideramos relevantes.

Tais como: a imagem do professor é veiculada com desconfigurações por determinados produtos midiáticos, de forma caricata e irreal, desvalorizando a profissão docente; a imagem do professor é construída de forma estereotipada; o professor ora é visto como um missionário, ora como um operador a serviço do mercado, refém da educação neoliberal, ora como um pesquisador; a mídia contribui para delinear formas de subjetivação do sujeito professor, o que reflete na constituição da identidade legitimada desse profissional; existe uma homogeneização/padronização da imagem do professor na mídia; há uma

tendência midiática em enfatizar as condições inadequadas de trabalho nas escolas, a baixa remuneração da profissão, a necessidade de mais qualificação e a desvalorização da carreira; por meio de estratégias discursivas, a imprensa constrói socialmente a representação docente e isso influencia no debate sobre educação na esfera pública. E, finalmente, é fundamental discutir é a necessidade de novos modos de contextualizar a cobertura em educação no jornalismo brasileiro, além de buscar novas formas de apresentar o sujeito professor, um desafio criativo para a área.

Essas constatações denunciam que representações negativas e superficiais predominam nos discursos midiáticos relacionados ao professor e, talvez, na educação em si É claro que a profissão convive com inúmeros problemas reais, mas será que tal representação não estimula a criação de sentidos ainda piores? O que nos leva a refletir sobre quais são as consequências disso no cotidiano da vida em sociedade. Baixa estima dos profissionais? Desinteresse de estudantes pra ingressarem no vestibular das licenciaturas? Entre outras repercussões que não colaboram nenhum pouco para a emancipação desses indivíduos. Ao circular nos diferentes ambientes sociais, esses textos acabam por produzir significações sobre o professor e moldar o seu papel social, como afirma Citelli (2012, p. 11):

> O discurso mediático elabora um ponto de vista padronizador da imagem do docente, que ao mesmo tempo sintetiza temas e figuras e os coloca em circulação social através dos diferentes veículos. Do procedimento evidenciado resultam representações acerca dos professores, sendo elas traduzidas em papéis sociais, configuradores físicos e afetivos, lugares de classe, campo de expectativas etc. E, não raro, de tais categorias decorrem estigmas — termo designador de pessoas socialmente indesejadas, marcadas por algum desvio condenável — que revelam os mecanismos de violência simbólica, conforme formula Pierre Bourdieu (2008).

Considerações finais

Assim sendo, concluímos que as pesquisas que investigam as representações do professor na mídia, apesar de presentes no cenário científico brasileiro, precisam avançar em diferentes aspectos, quanti e qualitativos, a fim de alicerçar uma base sólida para discussões protagonistas na sociedade em torno dessa temática. É preciso trazer esse assunto à superfície tanto da academia como do mercado, dado que os discursos midiáticos atuais, como provam as pesquisas, resultam na legitimação de uma identidade docente frágil, professores com baixa

autoestima, estigmas sociais, estudantes querendo fugir das licenciaturas, entre uma série de outras consequências negativas, justo em uma das profissões mais medulares da sociedade.

E isso não só centrando na figura do professor, mas também nos conteúdos veiculados sobre a educação em geral. Tal preocupação que expande o olhar inicial desta pesquisa aparece com frequência nos diferentes trabalhos, constituindo uma das reflexões dessa análise: afinal, qual é o lugar do jornalismo de educação na imprensa brasileira? Quantos profissionais se dedicam ao assunto? Qual o espaço que as notícias sobre educação têm na mídia nacional? Quem são as fontes dessas matérias? Quais as abordagens protagonistas desse tipo de conteúdo? Essas, entre outras, são inquirições que também emanam a partir dessa pesquisa. Nesse ponto é interessante sublinhar que foi lançada, em 2016, a Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca)[6], entidade criada com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade da cobertura da imprensa em assuntos relacionados à educação.

Outro ponto a ser destacado é em relação à tênue participação da área da comunicação nas pesquisas sobre a representação do professor na mídia. Como foi mencionado, não foram encontradas teses e dissertações em programas de Pós-Graduação em Comunicação. Acreditamos na necessidade urgente de trazer essas investigações também para esta área, dada a contribuição que o campo pode desenvolver ao aproximar essas discussões dos próprios profissionais que atuam na mídia. Apenas para citar um exemplo, no Rio Grande do Sul, observamos a multiplicação de ações das empresas de comunicação hegemônicas para promover discussões sobre os problemas da educação, como reportagens especiais, prêmios, entre outras. Apesar disso, não foi encontrado nenhum trabalho de pesquisadores gaúchos que estudam esse cenário.

Além dessa lacuna, outras em relação ao objeto empírico e à metodologia foram identificadas e servem, sem dúvidas, como um gancho para pensar pesquisas futuras. Os principais objetos estudados centram-se na mídia impressa. Os veículos da web são os que menos aparecem. Por isso, considerando o alcance e o protagonismo da internet atualmente, enfatizamos a importância de expandir essas investigações também para os espaços digitais. Em relação às constatações sobre metodologia, consideramos aqui — como um fator necessário para qualificar ainda mais a precisão das pesquisas — o diálogo entre as análises dos produtos midiáticos com métodos que levam o pesquisador a campo, como pesquisas de recepção, grupos focais, entrevistas em

profundidade, a fim de expandir e ampliar o olhar da investigação nos dois extremos envolvidos com o conteúdo midiático.

Outro hiato que cabe aqui destacar é que, na maioria dos estudos, o foco é o professor da Educação Básica. Supomos que uma pesquisa que estudasse o contexto dos professores em um nível mais macro, incluindo professores universitários, por exemplo, seria interessante até para fins de comparação a respeito de como esses dois níveis da profissão são mencionados pelos meios de comunicação.

A proposta inicial desse trabalho foi nos basear no campo “Resumo” das pesquisas selecionadas para identificar os principais elementos constitutivos do texto. Contudo, chamou atenção a deficiência de muitos textos do “Resumo” dos trabalhos científicos, os quais não deixavam claro ou não continham informações básicas da pesquisa. Por isso, foi preciso estender a análise ao campo “Introdução” na coleta de dados. Ressaltamos esse ponto aqui com o intuito de sublinhar a ideia de que é preciso mais rigor e eficiência na escrita dessa parte que introduz as pesquisas. Isso porque, em geral, os resumos determinam as análises da maioria dos estudos de Estado da Arte e também são o trecho avaliado em muitos dos congressos científicos. Daí a importância de os pesquisadores se atentarem, mesmo que com os limites de caracteres, para mencionar de forma explícita os elementos que definem a sua pesquisa.

A partir da análise dos resultados dos trabalhos avaliados nessa pesquisa, notamos a urgência da discussão sobre a renovação das intervenções midiáticas sobre o professor e a educação, em prol de um imaginário social que valorize a profissão docente e o ensino público. É preciso pensar como fazer isso e colocar em evidência as repercussões dessa abordagem na sociedade. Para isso, uma ação perspicaz é socializar aos produtores de conteúdo da mídia, até às empresas, os resultados dessa investigação sobre as coberturas que estão sendo realizadas, aproximando a academia do mercado, a fim de qualificar o trabalho da imprensa e fazê-lo cada vez mais contemplar os interesses públicos, de fato. Apostamos nos frutos dessa fértil proximidade entre academia e mercado como alternativa para a renovação da imprensa brasileira, que se mostra, atualmente, com uma credibilidade tímida e decadente.

Por fim, a partir da análise dos 20 trabalhos científicos sobre a representação do professor na mídia, enfatizamos que a imagem hegemônica do docente remete a uma naturalização do estado de precariedade do ser professor no Brasil, com raras abordagens que

buscam a melhoria de condições de trabalho desse profissional. Tal fenômeno constatado dificulta que a problemática em questão seja pauta no campo político e seja levada efetivamente a sério pela sociedade como um todo.

Referências

CITELLI, A. (Org). **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PINTO, M J. **Comunicação e discurso**: introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

PINHEIRO, R M. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país**: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 07-72.

Avaliação da competência midiática de servidores públicos em universidade brasileira

Ana Carine García Montero[1]
Ignacio Aguaded[2]
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Universidade de Huelva, Espanha

Introdução

Este trabalho relata o procedimento metodológico e a discussão dos resultados obtidos na prova piloto da pesquisa “Análise da competência midiática dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação”, realizada em uma universidade federal brasileira. Configura-se como a primeira etapa de uma pesquisa maior que quer conhecer o grau de competência midiática dos diversos grupos (Servidores Técnico-Administrativos em Educação, Servidores Docentes, Estudantes de Graduação e Estudantes de Pós-Graduação), que compõem o ecossistema comunicativo da organização. Os dados coletados de cada um dos grupos do ecossistema comunicativo comporão um quadro geral da instituição de onde se retirarão as potencialidades e fragilidades coletivas. Os resultados deverão subsidiar programas educativos de desenvolvimento institucional que melhorem a *performance* individual/organizacional em comunicação mediática

O estudo adota e adapta a metodologia utilizada em investigações precedentes realizadas na Espanha na última década (MONTERO; DELGADO-PONCE; AGUADED, 2013), reconfigurada no modelo de

três âmbitos da competência midiática — Conhecimento, Compreensão e Expressão — de Pérez-Rodríguez e Delgado-Ponce (2012).

O texto se estrutura em quatro partes. Inicialmente se apresentam os fundamentos teóricos da pesquisa. Em seguida, descreve-se o procedimento metodológico adotado para, na sequência, discutir os resultados obtidos. O texto finaliza com aportes da conclusão do estudo.

Marco teórico

Estamos longe de alcançar *a educação para todos*, objetivo assumido em 1999 pelos países consignatários da Organização das Nações Unidas (ONU). Os esforços realizados para resolver os problemas educativos locais-globais têm mostrado que estamos todos envolvidos na criação e na resolução do nosso futuro, do futuro do planeta e da nossa civilização. Estamos todos interconectados em um *complexus* (MORIN, 2011) modernamente líquido (BAUMAN, 2003) que compromete a vida de cada indivíduo na conquista do bem comum.

Com base nesse preceito, quer-se neste estudo dar visibilidade ao papel das organizações na construção de uma sociedade mais digna, solidária, equânime e democrática, tornando-a um espaço pedagógico de formação do cidadão e da própria sociedade.

Acredita-se que as organizações são formadas por um ecossistema comunicativo (SOARES, 2008) tecido pela relação dos sujeitos organizacionais que, ao *coabitar* (WOLTON, 2006) diariamente um com o outro, afirmam práticas e valores que perfazem a organização e a sociedade. As organizações são vistas dentro de um paradigma holístico que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas (CAPRA, 2007). Essa perspectiva estabelece uma mudança na forma de pensar e perceber a organização, que já não é mais vista apenas como uma estrutura hierárquica isolada, mas como uma rede de sentidos interconectados à vida, produzidos pelos sujeitos organizacionais.

Dentro das organizações da modernidade, escolhemos centrar nosso foco de estudo em uma das 55 universidades federais do Brasil (COMUNICADO SEGES, 2009), por entender que essas organizações públicas cumprem um papel fundamental na afirmação da instituição social paradigmática (THOMPSON, 1998) do Ensino Superior do país. As universidades federais são alicerces da democracia de um país com graves desigualdades sociais e altas taxas de analfabetismo.

A competência midiática organizacional das universidades federais deverá resultar das relações dos sujeitos no ecossistema comunicativo da instituição, que inclui desenvolvimento do conhecimento, da capacidade, da habilidade, dos valores e das práticas que permeiam os processos midiáticos no entorno organizacional e ao longo da vida do sujeito organizacional. A competência midiática surge e se torna, assim, fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa de organizações, tendo em vista o entorno atual em que *"las tecnologias de la comunicación impregnan ya todos los ambitos de la esfera cotidiana y el consumo de medios es progresivo e imparable"* (AGUADED, 2012, p.7).

Assim, para propor ações educativas que desenvolvam as competências midiáticas individuais e organizacionais, na acepção de preparar cidadãos críticos diante dos processos comunicativos cada vez mais mediados pela tecnologia, é necessário antes, como foi feito na Espanha, diagnosticar o nível da competência midiática dos sujeitos. Sob esse preceito, se leva a cabo em uma universidade brasileira um projeto de pesquisa que quer conhecer o nível de competência midiática dos sujeitos produtores da cultura organizacional e também as condições que a organização oferece para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas.

Este artigo, como já se disse, relata uma parte do estudo, discorre sobre os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos com a prova piloto da pesquisa "Competência Midiática dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação", de uma universidade federal brasileira.

Os Servidores Técnico-Administrativos em Educação

Os Servidores Técnico-Administrativos em Educação (STAE) atuam na espinha dorsal da instituição. São responsáveis por pensar, executar e desenvolver processos que estruturam a organização. São profissionais de carreira, concursados, que superam provas rigorosas e muito disputadas para ingressar no serviço público federal.

Os resultados organizacionais dependem, em grande medida, da atividade profissional dos STAE, que, nos seus processos comunicativos, acabam produzindo o conhecimento organizacional.

Essa atividade comunicativa é permeada pelos meios telemáticos disponíveis na instituição. Diante disso, questiona-se se os STAE detêm os conhecimentos, capacidades, habilidades e valores para fazer uso desses meios no sentido de produzir conhecimento organizacional através dos seus processos comunicativos midiatizados.

Para responder à questão colocada, buscaram-se, em experiências espanholas, os conceitos, ferramentas e modelos para analisar a competência midiática dos STAE.

A Competência Midiática

A construção do conceito de competência midiática, permeado por competências tanto digitais quanto audiovisuais, decorre de uma série de ações realizadas na Espanha (AGUADED et al., 2011; CELOT; PÉREZ-TORNERO, 2009; FERRÉS, 2007; FERRÉS; AGUADED; GARCIA-MATILLA, 2012), na última década, que produziram conhecimento suficiente para modelar o constructo atual. Estabelece-se a partir do entendimento de que a competência comunicativa da atualidade está imersa no entorno digital e de consumo midiático, sendo necessário que as pessoas detenham conhecimentos, habilidades e capacidades, juntamente com valores e atitudes, para que consigam desenvolver-se em distintas

dimensões, entre as quais se destacam a comunicativa e a tecnológica.

Pérez-Rodriguez e Delgado-Ponce (2012) fizeram um estudo detalhado sobre os diversos conceitos e correntes que se coadunam no desenvolvimento de competências dos cidadãos no mundo cada vez mais midiático. As autoras utilizaram a figura de uma pirâmide para explicar o processo ascensional que ocorre no desenvolvimento da competência midiática. Na base da pirâmide, situa-se o âmbito do Conhecimento, seguido do âmbito da Compreensão e, no ápice do processo ascensional, o âmbito da Expressão ou Comunicação. Elas acreditam que, para realizar atividades educativas que incidam na competência midiática dos sujeitos, é necessário atender a

> los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa (PÉREZ-RODRIGUEZ; DELGADO-PONCE, 2012, p. 33).

Edificando esses níveis, as autoras acreditam que se consiga preparar pessoas autônomas e críticas para "*enfrentarse a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación*" (PÉREZ-RODRIGUEZ; DELGADO-PONCE, 2012, p. 33).

Este estudo adota e adapta para a singularidade do serviço público a proposta de âmbitos e dimensões das autoras.

Procedimento metodológico da pesquisa

O estudo partiu da necessidade de conhecer o estado real da competência midiática dos STAE, considerando-se uma das competências comunicativas necessárias para atuar nos processos comunicativos organizacionais e *ao longo da vida"* (DELORS et al., 2008, p.12, grifo nosso).

Para chegar ao objetivo pretendido, cumpriram-se etapas de um processo metodológico que permitiu explorar o comportamento social dos STAE para além dos próprios atores. Tomando como base a proposta de Pérez-Rodriguez e Delgado-Ponce (2012), elaborou-se um questionário com 33 perguntas. Submeteu-se esse questionário à validação de conteúdo por especialistas nas áreas de Educação, Comunicação, Organização e Estatística. Definiram-se os níveis de domínio das questões (0, 1, 2), em que <0> indicava o mínimo domínio ou entendimento; <1>, um nível intermediário de domínio ou entendimento; e <2>, um bom domínio ou entendimento.

Aplicou-se o questionário em prova piloto a 14 STAE. Os dados colhidos foram organizados, sistematizados e apresentados ao grupo da prova piloto. A apresentação expôs apenas os resultados, sem tecer comentários nem reflexões a respeito. O grupo focal expressou livremente seu entendimento sobre o resultado de cada questão. Os aportes foram registrados em diário de campo.

A análise dos dados se fez por triangulação entre dados objetivos, subjetivos e documentais.

Discussão dos resultados

Realizou-se a prova piloto com 14 servidores, de variadas idades (entre 20 e 50 anos) e níveis de escolaridade (50% Ensino Médio, 14% Ensino Superior, 22% Mestrado, 14% Doutorado), que exercem atividades em diferentes ambientes organizacionais. Procurou-se manter no grupo a proporção de distribuição que tem o total da categoria dos STAE da instituição.

O grupo respondeu às 33 questões em um tempo médio de 10 a 15 minutos, considerando-se um tempo razoável para aplicação do questionário. A seguir, relatam-se os resultados organizados por âmbitos.

Âmbito Conhecimento

Na base da pirâmide encontra-se o âmbito do Conhecimento. Nele se procuram dados que mostrem se os STAE têm conhecimentos básicos para atuar com competência midiática. O âmbito do Conhecimento contém as dimensões: Acesso e Busca da Informação; Linguagem; Tecnologia; Processos de Produção; Política Midiática.

Constatou-se que os STAE têm acesso a diversas mídias em seu cotidiano — TV, telefone fixo e celular, computador, rádio, *smartphone*, *tablet* — e que procuram informações para o seu dia a dia no ambiente virtual, em jornais e blogs (28%), redes sociais (20%) e listas de discussão (11%). Apenas 6% ainda recorrem aos jornais e revistas impressos. Para buscar informações, os STAE utilizam predominantemente a ferramenta Google e, em segundo lugar, surpreendentemente, usam o Portal da Transparência do Brasil (23%), que é uma ferramenta para controle social que o governo disponibiliza faz poucos anos.

O rádio (6%) e a televisão (20%), no passado dominantes na cultura brasileira, agora são utilizados com parcimônia. Cogita-se que está acontecendo uma mudança abrupta no costume de assistir televisão no Brasil. Uma pesquisa realizada no início dos anos 2000(MONTERO, 2004) mostrava que a população assistia à TV entre cinco e dez horas por dia. Agora, os respondentes disseram que a assistem no máximo uma hora por dia (43%) ou nunca a assistem (14%); apenas 7% a assistem entre cinco e dez horas por dia. No entanto, ficam conectados à internet entre cinco e dez horas (43%), entre duas e cinco horas (22%) ou não desconectam nunca (21%).

Ainda no âmbito do Conhecimento, quis-se saber se os STAE conseguiam identificar alguns termos (SMS, Ipod, *pen drive*, Youtube) do imaginário midiático, e a maioria (76%) mostrou suficiente conhecimento. De igual modo, os STAE demostraram ter suficiente conhecimento sobre o que é uma linguagem hipertextual (75%); distinguiram os profissionais envolvidos diretamente na produção de um audiovisual (47%); souberam editar um arquivo <mpeg> (75%); enviar *e-mail* com anexo (100%); e usar Skype (50%).

No entanto, quando se perguntou sobre processos de produção e políticas midiáticas, o comportamento do STAE foi outro. Quando se perguntou sobre como se sabe que uma transmissão está sendo feita ao vivo, apenas 31% se preocuparam em conferir o local e a hora da transmissão. A maioria não soube identificar os códigos que estabelecem a transmissão ao vivo. Inúmeras vezes, programas gravados exibem o ícone da transmissão ao vivo, para dar atualidade à matéria veiculada, ludibriando desse modo o telespectador. Outro dado relevante sobre o conhecimento que os STAE têm sobre a construção de sentidos coletivos que é realizada pelos/nos meios de comunicação telemáticos refere-se a uma questão muito corriqueira do cotidiano moderno: quem define o que ganha visibilidade midiática? Apenas 25% entendem que é o editor ou a empresa midiática que definem o que vai ser noticiado. A maioria tem uma visão ingênua, acredita que o fato relevante se transforma em notícia naturalmente, sem a mediação e interesses da empresa midiática. Essa questão é muito importante porque evidencia a necessidade de preparar cidadãos críticos que percebam como a construção social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2008) está fortemente influenciada pelo que ganha visibilidade midiática.

Ainda, verifica-se que, além de não perceberem como é definido o que ganha visibilidade nos meios de comunicação, os STAE também não conhecem as políticas públicas de comunicação nem os órgãos fiscalizadores. Apenas 25% dos entrevistados souberam que é o Ministério das Comunicações o responsável por formular e propor políticas de comunicação midiática no país. E ninguém teve conhecimento para identificar a Anatel[3] (0%) como órgão que fiscaliza os conteúdos veiculados em programas de tevê, rádios e internet. O entendimento sobre as políticas que regem os processos comunicativos e midiáticos é fundamental para que os STAE consigam se situar no ecossistema comunicativo que tece, junto com outros sujeitos, setores e sistemas de comunicação no ambiente organizacional.

Âmbito da Compreensão

Dando seguimento ao processo ascendente de identificação das dimensões que perpassam o desenvolvimento de competência midiática, buscam-se dados sobre a compreensão que os STAE têm sobre a construção de sentidos midiáticos.

Buscou-se saber se os STAE conseguem distinguir os valores e ideologias que as mensagens carregam. Em uma sociedade em que imperam o excesso de informação, o anonimato e a falta de leis que regulamentem a responsabilidade pelas mensagens emitidas, é fundamental que os STAE saibam identificar os valores que estão contidos nelas, para que possam atuar na construção de sentidos coletivos.

Quando questionados se existe manipulação em propagandas políticas veiculadas na TV, 79% dos entrevistados escolheu <algumas vezes>, sem entender que toda comunicação midiática é produzida pela manipulação de linguagens, temas, abordagens, etc. Do mesmo modo, quando questionados sobre o grau de veracidade de uma notícia de abrangência internacional, percebeu-se que o grupo aceita o discurso midiático como verdadeiro. Em contrapartida, os STAE identificaram satisfatoriamente que o <anúncio publicitário> atende ao interesse do anunciante.

Sobre a compreensão estética nas comunicações midiáticas, os STAE acham, total (50%) ou parcialmente (50%), importante a dimensão estética das mensagens midiáticas. Quando questionados se utilizavam racionalidade ou emoção na compra de um produto, a maioria respondeu que utiliza tanto a emoção quanto a racionalidade. Essa questão foi embasada no entendimento que Humberto Maturana (2009) tem sobre a emoção nos seres humanos, dizendo que não há nenhuma racionalidade que não se embase em emoção. No entanto, com décadas de culto à racionalidade, a resposta não surpreende.

Âmbito da Expressão

Para que os STAE consigam se expressar com competência midiática, é necessário que antes detenham conhecimentos básicos de comunicação midiática e que compreendam mensagens

situando-se como *prossumidores* de comunicações. A expressão com competência midiática envolve capacidades de participar em processos coletivos, criar comunicações através de meios telemáticos e construir sentidos por meio das mídias.

Verificou-se que a maioria (71%) participa de atividades coletivas de interesse social. No entanto, quando se perguntou se participava de manifestações políticas organizadas em mídias sociais, a maioria (72%) disse ter receio de participar. A aparente contradição se esclareceu ao se conferir que a maioria (71%) manifesta a sua cidadania em ouvidorias, mensagens aos órgãos públicos, comentários de notícias, mas não participa de manifestações políticas organizadas em redes sociais porque estas *podem ser inconsequentes*.

Confirmando um perfil *prossumidor*, grande parte dos STAE (61%) utiliza mídias para compartilhar temas de interesse coletivo, já produziu mensagens com recursos audiovisuais (62%) e criou produtos midiáticos (46%) como blog, wiki e galeria de fotos. No entanto, ainda 54% manifestaram não se sentir capacitados para criar produtos midiáticos e autoanalisaram seu desempenho na criação de produtos midiáticos como parcial ou simples (65%).

Foi interessante encontrar uma boa aceitação às ferramentas da Educação a Distância (EaD). Quando solicitados a selecionar as ferramentas que utilizam em trabalhos colaborativos, os STAE escolheram o Moodle (37%), o Google Drive (14%) e o Skype (23%). Pode aferir-se que os STAE avaliam positivamente os cursos de EaD ministrados na plataforma Moodle, já que 47% acharam a EaD o modo mais flexível e adequado para estudar nos dias de hoje, e 20% entendem que é uma boa opção para a formação do trabalhador.

Conclusões

Conclui-se que o modelo de Pérez-Rodriguez e Delgado-Ponce fundamentou satisfatoriamente o processo de investigação que se fez para abordar a questão da complexa, líquida e incerta comunicação midiática. Os âmbitos abordados — Conhecimento,

Compreensão e Expressão — delimitaram perfeitamente a amplitude dos processos e práticas comunicativos desempenhados pelos STAE. O fluxo vertical em <âmbitos> facilitou a construção do instrumento de coleta de dados, assim como da sistematização e análise de resultados.

A análise de dados do grupo amostral investigado indicou que, de modo geral, os STAE têm um nível de domínio 1, intermediário, de competência midiática, apontando tendência para o nível 2 em acesso e uso das mídias do âmbito do Conhecimento, e forte tendência para nível 0 em Ideologia e Valores do âmbito da Compreensão.

Para finalizar, salienta-se que o estudo é introdutório e apenas inicia uma etapa de investigação que quer conhecer a competência midiática de toda a organização. As reflexões que se realizaram com base nos resultados obtidos na prova piloto indicam a certeza da necessária continuidade do processo investigativo, no propósito de criar programas institucionais que atuem nos diversos contextos da educação midiática, em busca de um novo humanismo (PÉREZ-TORNERO; VARIS, 2012) dentro do entorno organizacional.

Referências

AGUADED, I. et al. **El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza**. Huelva: Grupo Comunicar, 2011.

AGUADED, I. La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. **Comunicar**, Huelva, v. 20, n. 39, p. 7-8, 2012.

BAUMAN, Z. **Modernidad líquida**. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2003.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos seres vivos. São Paulo: Cultrix, 2007.

CELOT, P.; PEREZ-TORNERO, J. M. **Study on assessment criteria for media literacy levels**: a comprehensive view of the concept of media literacy and understanding of how media literacy level. Brussels: European Commission, 2009.

COMUNICADO SEGES. Brasília: MPOG, n. 2, out. 2009.

DELORS, J. et al. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO Brasil, 2008.

FERRÉS, J. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, Huelva, v. 15, n. 29, p. 100-107, 2007.

FERRÉS, J.; AGUADED, I.; GARCÍA-MATILLA, A. La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. **ICONO 14**: revista de comunicación y tecnologias emergentes, v. 10, n. 3, p. 23-42, 2012.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MONTERO, A. C. G. **Antena pública**: as possibilidades educativas da TV Cultura de Santa Catarina. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MONTERO, A. C. G.; DELGADO-PONCE, A.; AGUADED, I. A competência midiática dos servidores públicos de universidades federais. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 14., 2013, Santa Cruz do Sul. **Anais**… São Paulo: Intercom, 2013. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sul2013/resumos/R35-1584-1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A.; DELGADO-PONCE, A. D. De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, Huelva, v. 20, n. 39, p. 25-34, 2012.

PÉREZ-TORNERO, J. M.; VARIS, T. **Alfabetización mediática y nuevo humanismo**. Barcelona: Editorial UOC, 2012.

SOARES, I. O. El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. **Comunicar**, Huelva, v. 15, n. 30, p. 87-92, 2008.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

WOLTON, D. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAP-UFRJ[1]

Beatriz Becker[2]
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

Contextualizações

Os principais tipos de plataformas, as de interações entre indivíduos e grupos — sites de redes sociais (SNS); as de produção de conteúdos colaborativos, que promovem intercâmbios entre a produção amadora e profissional —; sites de *user-generated-content* (UGS); as de venda e comércio de produtos — *trading and marketing sites* (TMSs); bem como as que disponibilizam jogos — *play and game sites* (PGS) — constroem diferentes nichos de socialização e criatividade, bem como de comércio e entretenimento (VAN DIJCK, 2013). Os usos de todas essas modalidades de plataformas de mídia são negociados pelos usuários, uma vez que eles decidem como se apropriar delas no seu cotidiano. Porém, essas plataformas têm domínio sobre os protocolos dos processos de comunicação imersos em seus ambientes por se constituírem como sistemas autômatos que engendram e manipulam essas conexões. Ao mesmo tempo em que elas tornam possível a manifestação de interesses e aspirações de indivíduos e grupos diversos, coletam e monetarizam dados que monitoram o comportamento das pessoas e direcionam suas necessidades. As tecnologias digitais e seus usos não só promovem a criatividade e a inovação, uma vez que os consumidores também ficam vulneráveis à vigilância de suas escolhas em distintas plataformas, uma espécie de controle de seus comportamentos e ações na produção e

consumo de mensagens e conteúdos no ambiente digital (GILLAN, 2015; SIBILA, 2012; SODRÉ, 2012; HOWELLS; NEGREIROS, 2012; ANDREJEVIC, 2009). De fato, os meios digitais servem tanto para reforço do sistema e do poder da economia neoliberal, quanto para a revitalização da democracia e dos debates virtuais. A internet e as redes sociais oferecem condições para o ativismo social em escala global; abrem espaço para o engajamento em causas sensíveis aos cidadãos; contribuem para a transformação social e interações diversas, mas também para a construção de valores que instigam conflitos em territórios físicos e simbólicos, bem como para ampliar o poder de grandes empresas de mídia (COULDRY; MANDIANOU; PINCHEVSKY, 2013; CURRAN, 2011).

Nesse cenário midiático, as indústrias culturais e de economia criativa distribuem cada vez mais conteúdos, serviços e produtos como filmes, programas de rádio e televisão, livros, músicas gravadas, revistas, videogames e aplicativos. A produção audiovisual no Brasil e no mundo exerce centralidade nesses mercados, reúne alguns dos modelos de negócios mais rentáveis e influencia nossas percepções sobre a vida social (TREMBLEY, 2011; ALBORNOZ, 2015). A visualidade eletrônica converte-se em imagem privada e pública, redimensiona as formas de visibilidade da cultura e produz modos distintos de socialização e de significação da experiência (SODRÉ, 2006; SILVERSTONE, 2005; MARTÍN-BARBERO; REY, 2001). O surgimento da internet e do computador, bem como o desenvolvimento e os usos de tecnologias de informação e comunicação, incrementam o consumo de vídeos on demand pautado pela lógica da livre circulação de conteúdos e formatos audiovisuais em conexões de alta velocidade, sob sofisticados processos de regulação de transmissão de dados. As maneiras que as pessoas se apropriam das tecnologias digitais também provocam mudanças na produção da televisão. Os modelos tradicionais de transmissão televisiva desenvolvem modos simbióticos de relação com as mídias emergentes. Pós-Industrial, Pós-Massiva; Pós-Broadcast, Pós-Nacional, Pós-Digital, Post-Broadcast TV ou Pós-TV, TV Expandida, TV Ubíqua e outras tantas formas de nomeação da televisão na contemporaneidade revelam um empenho em entender a fase seguinte às etapas da Páleo e da

Neotelevisão, elaboradas e identificadas por Umberto Eco, e sugerem que o meio transborda as fronteiras nacionais imerso na convergência global entre as mídias (GRAINGE, 2011; TURNER; TAY, 2009; CARLÓN, 2014; SERRA; SÁ; SOUZA FILHO, 2015; BECKER, 2015). Hoje, as transmissões de broadcast marcadas pela regularidade e pela simultaneidade, ou seja, com programas organizados na grade de programação em horários e dias regulares que atingem grandes audiências dispersas em um mesmo momento, são apenas algumas das opções de distribuição do conteúdo da TV acessível por cabo, DVDs e downloads de vídeos on-line.

Além disso, muitas pessoas acessam conteúdos e formatos audiovisuais através de múltiplas plataformas, como Google, YouTube, Facebook, Twitter, Snapchat e Instagram. As emissoras de televisão aberta perdem espaço para serviços de vídeo por *streaming*, e suas audiências estão diminuindo ao longo dos anos, mas ainda são muito altas se comparadas com as demais mídias. A TV e os telejornais ainda exercem papel central no ambiente midiático na construção de nossa realidade social cotidiana e são as principais fontes de informação sobre os acontecimentos sociais e de grande repercussão no Brasil e em outros países (BECKER, 2015, 2014; MORLEY, 2015; BARNETT, 2011; CURRAN, 2011). A internet não fez com que as pessoas deixassem de interagir com a TV no atual ambiente midiático caracterizado pela convergência entre as mídias e as possibilidades de comunicação proporcionadas por usos de dispositivos móveis e pelas redes sociais. Porém, novas formas de narrativas em áudio e vídeo emergem no ambiente digital. As referências estéticas desses produtos audiovisuais disponibilizados na web ainda são baseadas nas experiências do cinema e da televisão, mas manifestam hibridismo de linguagens e formatos inovadores em narrativas nas quais o vídeo exerce um protagonismo. Para Philippe Dubois (2004), o vídeo de múltiplas formas e assistido em diferentes telas foi compreendido durante muito tempo como um parêntese ou intervalo, uma imagem intermediária entre o cinema e o computador ou como o outro da televisão, sua vanguarda ou revolução. Porém, segundo o pesquisador, o vídeo não é uma antitelevisão, é uma metalinguagem

analítica. Mais do que uma maneira de registrar e narrar ou um objeto-imagem em si, é um estado-imagem, ou seja, uma forma que pensa e que pensa não tanto o mundo quanto as imagens do mundo e os dispositivos que as acompanham. Como todo dispositivo tecnológico, o vídeo pode jogar com a dialética entre semelhança e dessemelhança, entre analogia e desfiguração (DUBOIS, 2004). Ele é um dos elementos mais recorrentes na produção noticiosa e na escrita contemporânea e tensiona os modos de representação dos acontecimentos. As imagens noticiosas em movimento são um complexo componente da cultura visual contemporânea, ou seja, não são simplesmente reflexões transparentes da realidade, mas também simbólicas. Ao mesmo tempo em que oferecem informações e conhecimentos sobre fatos relevantes da vida social, hierarquizam os fatos sociais, influenciam a nossa percepção da vida social e se constituem como mercadorias (IGARTUA et al., 2013).

Construindo o objeto de estudo

A visualidade se manifesta como recurso relevante de construção de sentido, e a escrita com as palavras é apenas uma das maneiras possíveis de atribuir significações à vida social e aos acontecimentos. O desenvolvimento e os usos das tecnologias digitais provocam transformações nas maneiras de ler, escrever e compreender o mundo. A atual diversidade e difusão do saber em distintos suportes e linguagens é um dos desafios mais complexos que os processos de comunicação apresentam ao sistema educacional. Revelase a necessidade de uma alfabetização digital aberta às múltiplas escrituras para uma participação crítica e criativa na vida social e na mídia, dedicada ao aprendizado de leitura e escrita dos textos audiovisuais (BECKER, 2016; MARTÍN-BARBERO, 2014). Os processos de aprendizagem podem estimular um olhar seletivo de uma determinada imagem, para além dos elementos que se sobressaem em um determinado enquadramento escolhido pelo realizador, transformando o ver em agir e contribuindo para valorizar a relevante atuação do espectador na

atribuição de sentidos aos textos (BURCH, 2015; RANCIÈRE, 2008). Assim, a educação deve avançar estimulando a interpretação dos textos midiáticos e a compreensão de que estes não são reflexos da realidade, mas construções que atribuem valores e sentidos à experiência na contemporaneidade e direcionam a criação de vínculos e identidades. Em um momento em que as formas de pensar, estar e perceber o mundo vêm sendo alteradas, é fundamental atualizar a formação de estudantes e professores de diferentes disciplinas para linguagens, conteúdos e formatos audiovisuais que as mídias digitais exigem ou permitem, favorecendo o entendimento dos conteúdos e formatos audiovisuais noticiosos contemporâneos como mediações tecnológicas e culturais.

A origem da produção e dos conteúdos audiovisuais já não está restrita a grandes grupos de comunicação no Brasil e pode ser feita não apenas por profissionais da Comunicação, mas de diferentes áreas, e ainda por cidadãos com acesso às tecnologias digitais. No entanto, esta possibilidade implica uma abordagem inter e transdisciplinar, ou seja, a articulação de diferentes pontos de vista sobre a experiência em uma rede discursiva que se aproxima e dialoga na contramão da histórica compartimentalização de saberes, a qual busca garantir a legitimidade de cada ciência na produção acadêmica e na vida social, gerando crescente fragmentação da realidade e das disciplinas e, consequentemente, redução do sentido da vida humana. Nesse contexto, a Comunicação pode colaborar para incentivar a integração e o diálogo com outras ciências na construção de saberes (GOBBI; KERBAUY, 2010). Mas, refletir sobre o próprio lugar da Comunicação e sobre o Jornalismo audiovisual[3] como forma de conhecimento na contemporaneidade também demanda privilegiar mais o entendimento das interações decorrentes da ação de participar de algo, partilhar e pôr-se em comum dos processos comunicacionais, do que a exclusiva compreensão da Comunicação como transmissões de mensagens e/ou da mídia apenas como um conjunto de dispositivos de informação (SODRÉ, 2014). O papel desempenhado pela mídia e pelo jornalismo é complexo, marcado por desafios e ambivalências na atualidade. O rompimento e a descentralização do poder

coincidem com uma intensa concentração do poder aparentemente sem limites. Se, por um lado, a internet indubitavelmente facilitou a possibilidade de circulação mais ampla de vozes alternativas e a reconstituição da instância do que é público, o poder empresarial, por outro lado, longe de desaparecer nos anos recentes, está florescendo e adaptou-se para enfrentar os desafios da economia digital. O poder da mídia é tanto consequência quanto um componente cada vez mais significativo de processos continuados de reprodução social que existem na sociedade capitalista liberal. Assim, “devemos compreender tanto os mecanismos de dominação que justificam e reproduzem o *status quo* quanto os mecanismos de resistência que podem forçar um caminho através de uma visão alternativa” (FREEDMAN, 2014, p. 121).

Assume-se que a dimensão criativa da educação é capaz de superar determinados costumes e funcionar como uma espécie de resistência à midiatização (SODRÉ, 2012). Investigar e fortalecer interações críticas e criativas das audiências com os textos midiáticos nas práticas pedagógicas implicam entender o audiovisual como linguagem e forma de pensamento na atualidade e mapear e desconstruir os modos como combinações de áudios e vídeos contam todos os dias histórias da vida social na convergência entre as mídias. Este trabalho busca identificar como alunos e professores do Ensino Médio compreendem a relevância da leitura crítica da mídia e de usos de tecnologias digitais em processos de aprendizagem e a pertinência da inserção de uma disciplina sobre Comunicação e Jornalismo na formação escolar, a partir de pesquisa empírica desenvolvida durante quase nove meses com alunos e professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ), uma escola pública de referência no estado do Rio de Janeiro. Este trabalho é uma contribuição para fomentar o exercício da cidadania em processos de aprendizagem, por meio de interações críticas e criativas com a mídia e com conteúdos e formatos audiovisuais noticiosos no ambiente digital, a partir da contribuição de alunos e professores do CAP-UFRJ[4]. Este estudo reflete ainda sobre a pertinência ou não da inserção de uma disciplina sobre Comunicação e Jornalismo na escola.

Percurso metodológico

Na sociedade contemporânea, a competência comunicativa e a construção do conhecimento passam por um domínio dos códigos audiovisuais capaz de oferecer possibilidades de interpretações diferentes do que aparece nas telas da TV e do computador e da realidade do mundo fora delas (BECKER, 2012). As dimensões teórico-metodológicas do campo da Mídia e Educação e da Análise Televisual permitem reconhecer que mensagens, narrativas e notícias que utilizam a linguagem audiovisual são constituídas por modos de dizer e de intervir na vida social, e seus efeitos de sentidos também dependem da maneira como se interage com a TV e se faz uso do computador, da internet e das mídias sociais (BECKER, 2016)[5]. Entender a maneira como os jovens estudantes interagem com a cultura audiovisual, estabelecendo formas singulares de interação com o interrupto fluxo de imagens na multiplicidade de telas, é uma forma de elaborar ferramentas para se aproximar dos universos da infância e da juventude em processos de aprendizagem e trazer para dentro da escola formas inovadoras de construção de conhecimentos sobre a realidade social em diferentes linguagens e sob diferentes ângulos (VILELA, 2016; MARTÍN-BARBERO; 2014).

A partir dessas perspectivas, o percurso metodológico desta investigação foi constituído por quatro etapas: contato e conversações com os professores do Colégio de Aplicação da UFRJ; elaboração de um questionário como instrumento de pesquisa a ser aplicado com alunos do Ensino Médio (EM), submetido previamente à apreciação da coordenação do setor de língua portuguesa da escola e aberto às suas contribuições; construção de um segundo questionário direcionado aos professores deste setor; e análise e sistematização dos resultados. Participaram da pesquisa mais de 50% dos alunos do Ensino Médio da escola, um total de 164 alunos do EM de sete turmas: três turmas do primeiro ano, duas turmas do segundo ano e duas turmas do terceiro ano (21A, 21B, 21C, 22A, 22C, 23B e 23C). Os questionários impressos foram aplicados presencialmente, e as

respostas foram escritas pelos alunos nas salas de aulas. O principal objetivo desse questionário era compreender como os alunos do EM percebem a relevância ou não da utilização das mídias em sala de aula para a construção de conhecimentos. Outro questionário foi respondido pelos professores sobre a mesma temática para que fosse possível refletir sobre a pertinência ou não de uma disciplina sobre Comunicação e Jornalismo na grade curricular, a partir de suas inquietações, experiências e reflexões. Questiona-se se as apropriações das tecnologias digitais, a Comunicação e o Jornalismo podem colaborar para práticas pedagógicas e relações de ensino e aprendizagem inovadoras, amparadas pelas contribuições dos campos da Mídia e Educação e da Análise televisual.

Os dados dos questionários foram sistematizados por meio de análise quantitativa e qualitativa. Em uma primeira fase, o questionário elaborado pela autora, incorporando sugestões de professores de língua portuguesa do CAP-UFRJ, foi aplicado para um total de 164 alunos. Foram contabilizadas todas as respostas positivas e negativas de cada turma referentes a 13 perguntas para formulação dos primeiros resultados e sistematizados gráficos que auxiliaram a avaliação do conjunto das respostas das primeiras seis perguntas do questionário. Essas respostas demonstraram que a maioria dos alunos utiliza a internet para se informar, principalmente através do celular e do computador. As redes sociais preferidas entre os alunos são o Facebook, seguida do Twitter e do WhatsApp. Mas elas também indicam que a televisão ainda é um meio muito presente na vida dos estudantes do EM: 100% dos alunos responderam que é necessário saber o que acontece no Brasil e no mundo para o desenvolvimento da capacidade crítica. A compreensão dos fatos sociais ajuda a ampliar a visão de mundo deles e possibilita a conexão entre culturas diversas. Os alunos argumentaram que o jornalismo é importante porque mantém a sociedade informada e esse conhecimento interfere na formação da população. Os temas de reportagens que mais despertam seus interesses são sobre acontecimentos nacionais, internacionais e sobre cultura. Entretanto, ressaltaram que a mídia estabelece relações de poder, controla o que é transmitido para o público sem

revelar os diferentes lados das histórias contadas e influencia as pessoas. Mas ainda afirmaram que, como as histórias sempre são contadas sob um ponto de vista, cada um pode construir as suas percepções.

O estudo das maneiras que os alunos atribuem sentidos aos noticiários televisivos e das respostas seguintes do questionário aplicado foi realizado na segunda fase desta pesquisa, correspondente à análise qualitativa. A interpretação dos dados foi viabilizada por meio da construção de tabelas que indicavam o nível de envolvimento e de interesse dos estudantes em relação a cada uma das questões propostas, com a transcrição das opiniões dos alunos. A análise foi realizada a partir da leitura das respostas dos estudantes das sete turmas e da geração de uma síntese de suas respostas por turma. Em seguida, as respostas mais expressivas foram destacadas; as sínteses das respostas de cada uma das turmas foram, posteriormente, cruzadas e comparadas; e uma nova síntese das respostas de todas as turmas referentes às sete perguntas seguintes do questionário foi construída. Assim, foi possível apreender e refletir sobre o conjunto das respostas de todos os alunos entrevistados. Os resultados alcançados por meio da aplicação dos questionários são sistematizados abaixo.

Vozes dos estudantes

Os alunos tendem a realizar uma leitura crítica dos conteúdos e formatos audiovisuais da mídia e manifestaram aspectos positivos e negativos sobre a linguagem do telejornal. Eles afirmam que a informação é transmitida de uma forma simples de compreender os acontecimentos importantes, é dinâmica e “o estímulo visual é o melhor jeito de passar a informação e tocar o telespectador”. Mas o noticiário televisivo não os atrai muito porque não o consideram interessante. Além disso, os alunos afirmam que o telejornal quase sempre mostra assuntos de um jeito que favorece as emissoras e deixa de fazer certas críticas importantes sobre, por exemplo, questões políticas. “Sempre há uma ideologia representada pela linguagem em que se transmite a notícia”, disse um aluno do 3º ano

da turma 23C. “Sempre existirá um ponto de vista de quem está contando; então, cabe a cada um avaliar o que ouviu e construir seu conhecimento com diversas fontes e pontos de vista”, afirmou outro estudante da turma 22A do 2º ano. Afinal, “quem conta um conto, aumenta um ponto. Deve-se sempre pesquisar a veracidade dos ‘fatos’ documentados”, ressaltou um estudante da turma 21B do 1º ano. Os alunos percebem que há diferentes tipos de noticiários, mas que todos deveriam ser imparciais para as pessoas poderem construir a sua própria opinião a partir de diferentes pontos de vista.

Contudo, a possibilidade de produzir um telejornal dos próprios estudantes na escola mobilizou o interesse de pouco mais de 1/3 dos alunos. Eles destacaram que esta atividade ajudaria a compartilhar informações que são necessárias para a formação de um indivíduo sem preconceitos e atualizado, ampliar conhecimentos, construir consciência crítica, auxiliar a construção de debates, aprender como as informações são coletadas e divulgadas e as notícias são veiculadas, integrar alunos e turmas e “ficar mais antenado no mundo e no que acontece na escola também”, como declarou um aluno do 2º ano da turma 22A. Um outro aluno do 3º ano, da turma 23B, disse: “atualmente existe um minijornal no CAP, mas acho importante o contato com novas mídias, já que vivemos em um mundo cada vez mais digital. […] As pessoas mais novas aprenderiam a usar a tecnologia de uma forma mais responsável”. A possibilidade de experimentar uma nova linguagem também despertou o interesse de outros alunos como um incentivo maior à pesquisa e à busca por fontes capazes de provar a veracidade dos fatos. Porém, se a maioria dos alunos demonstrou interesse pela possibilidade de produção de um telejornal na escola, não considerou esta atividade relevante.

Os estudantes reconhecem que os modos como interagem com os textos da mídia se tornam mais autônomos e interpretativos a partir de conhecimentos que constroem nas aulas de redação. Os alunos demonstraram interesse pelo aprendizado da escrita. Uma das estudantes da turma 21A do 1º ano afirmou: “nessas aulas eu consigo aprender como o mundo está organizado e a entendê-lo melhor”. Outra aluna do 3º ano, da turma 23B, explicou porque essas aulas despertam o interesse dos jovens do EM que

pretendem ingressar nas universidades: “ajuda a organizar a minha linha de pensamento, conhecer e debater novos assuntos e a tirar 1000 no ENEM”. Os alunos apontam a relevância das aulas para a compreensão de acontecimentos importantes, a construção de argumentos e de pensamento crítico, o entendimento de posicionamentos diferentes, a expressão da própria opinião e ainda para questionar as histórias que estão sendo contadas. Aprendem a escrever textos coerentes e expressar suas opiniões sobre assuntos atuais nacionais e internacionais e sobre temas relevantes para a sociedade brasileira. Exercitam uma “conexão com o leitor” para convencê-lo sobre determinado ponto de vista e para tornar seus textos mais persuasivos. Refletem ainda sobre como podem contribuir para melhorar uma situação ou realidade, incomodados pelo fato de que as pessoas estão se acostumando com os problemas e não lutam mais por uma sociedade melhor. Os assuntos mais discutidos nas aulas de redação são: a maioridade penal, questões de gênero, o feminismo, a banalização do machismo, movimentos sociais, etnias e culturas. Porém, os alunos sinalizam que os debates nem sempre são aprofundados porque a maior importância das aulas é ensinar a escrever uma redação da melhor forma para passar no concurso, conforme o padrão da língua portuguesa.

Quando questionados sobre a importância da utilização da mídia nas aulas e em outras atividades na escola, as principais justificativas da relevância destacada pelos estudantes foram: 1. É uma maneira de ajudar os alunos a entenderem o mundo à sua volta e de se integrarem à sociedade; 2. Torna o aprendizado mais interessante e interativo; 3. É uma forma mais prazerosa de estudar e de troca de conhecimentos; 4. Desperta curiosidade, ajuda o professor a complementar a aula e oferece informações que não estão nos livros e que servem como fontes de pesquisa para projetos; 5. Colabora para a formação de uma visão crítica e para tornar os estudantes mais atualizados; 6. É uma forma de integrar o conhecimento da escola com o cotidiano e relacionar o conteúdo das matérias com a atualidade; 7. É importante para questionar se o que a mídia mostra é o real e ajuda a perceber se há manipulação ou criação de estereótipos; 8. Colabora para tornar os adolescentes

politicamente ativos; 9. Transporta o mundo exterior para dentro da sala de aula; 10. A integração entre mídia e escola é importante para mostrar a realidade; 11. É uma forma de dar sentido ao que é apreendido; 12. É importante tomar contato com outros meios de expressão além das palavras. Uma aluna da turma 22C do 2º ano inferiu: “se a mídia está presente em nossas vidas todos os dias, por que não falar sobre isso na escola?” De fato, a utilização das mídias nas aulas e em outras atividades da escola é uma ação importante para os alunos expressa na maioria das respostas, como as seguintes declarações de seis alunos do 2º ano, que sintetizam essa percepção: 1. “O mundo está se atualizando, o ensino deveria seguir o mesmo caminho”; 2. “Acho interessante poder falar não só o que ocorreu no Egito décadas atrás, mas também o que está acontecendo agora e como isso afeta nossas vidas”; 3. “A escola precisa pensar no cidadão, não apenas no conteúdo”; 4. “Para trabalhar as relações entre o que aprendemos nas aulas e o ‘mundo real’, encontrar a matéria na vida”; 5. “Pois é através das novas mídias que o mundo se conecta”; e 6. “É necessário que a escola se insira na realidade, não se mantendo estagnada”.

Os estudantes apreciam os professores que mostram documentários e trazem materiais didáticos multimídia para as aulas, o que contribui para a compreensão da matéria. Contudo, eles consideram que nem sempre a infraestrutura da escola permite a utilização das mídias nas aulas e em atividades extracurriculares, o que não favorece o uso de códigos diferentes do que a palavra para a escrita e a expressão. Os alunos identificam que o maior problema de escassez de meio de comunicação nas escolas é a falta de verbas. Afirmam que, embora a escola possua aparelhos de televisão e computadores, eles são precários e a escola não possui funcionários para orientar o acesso dos alunos a esses instrumentos. Além disso, a internet só está disponível na sala de Informática e nem sempre funciona. Assim, são orientados a utilizarem os meios de comunicação apenas para a realização de trabalhos específicos, e os professores tendem a optar por aulas mais tradicionais. Os estudantes também afirmam que o curto tempo disponível na grade curricular para acessar a TV e a internet não colabora para os usos das mídias na escola, uma vez que a

carga horária escolar é muito condensada. E, ainda, entendem que a escola, como instituição, não está preparada para interagir com inovações do mundo contemporâneo, como afirma um aluno da turma 22A do 2º ano.

Vozes dos professores

O questionário direcionado aos professores foi constituído por 8 perguntas e respondido por um terço dos professores efetivos do setor de língua portuguesa do CAP-UFRJ, responsável pelos conteúdos de linguagem e expressão. Eles foram entrevistados em função de suas experiências na formação dos estudantes nesses saberes. Assim, foi possível aferir, em caráter exploratório, como os professores entendem as relações entre Comunicação e Educação e suas possíveis contribuições para a renovação de processos de aprendizagem na formação escolar capazes de interagir com a cultura das mídias para a promoção do exercício da cidadania.

A transição de produção e uso de linguagens na construção de conhecimentos no mundo não é reconhecida como uma novidade exclusiva da contemporaneidade pelos professores do CAP-UFRJ que participaram desta pesquisa. Um deles afirma que as mudanças nas formas de escrita resultam das novas maneiras de mediação do conhecimento pelas tecnologias digitais, mas ressalta que o uso de novas linguagens não deve significar o abandono ou a depreciação das antigas. Os professores respondentes afirmam que recorrem à utilização de outros códigos além das palavras e tipos de textos para propor reflexões críticas aos alunos, como uma estratégia produtiva para se aproximarem da realidade do aluno, mostrarem que os conhecimentos que constroem em sala estão diretamente ligados às suas demandas cotidianas e que diferentes tipos de textos podem ajudá-los a ampliar o entendimento do mundo. Eles percebem que o interesse dos alunos do Ensino Médio por usos das mídias nos processos de aprendizagem é cada vez maior, uma vez que “as mídias despertam curiosidade e […] o interesse dos alunos por determinados assuntos e/ou conteúdos”, como afirma uma das professoras. Outro professor declara que essa prática pode

colaborar “para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. Os docentes revelam que muitas vezes os próprios alunos lhes trazem a demanda pela utilização de mídias na escola. Entretanto, um dos docentes afirma que falta formação aos professores para que eles possam se apropriar de tais mídias de forma mais eficaz em sala de aula. Além disso, ressalta: “há falta de incentivo material, em termos de equipamentos e tecnologias, para o melhor proveito do uso das mídias no ensino básico público”.

Os professores consideraram que a mídia deve ser percebida como um ambiente a ser explorado para a construção de conhecimentos, e as informações jornalísticas sobre o Brasil e o mundo são pertinentes para a formação dos alunos por fazerem parte do cotidiano dos jovens, por serem importantes elementos na construção de discursos individuais e coletivos e por formarem os alunos dentro de uma visão crítica e reflexiva da realidade. Um dos professores respondentes afirmou ainda que essa prática auxilia os alunos a compreender, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Contudo, os docentes sugerem que os usos das mídias devem ser associados às demais disciplinas curriculares, de modo inter ou transdisciplinar e não devem ser integrados à grade curricular como mais uma disciplina autônoma. Outro professor destacou que “o aluno deve trabalhar as diferentes funções da linguagem; e isso já é abordado e desenvolvido na disciplina de língua portuguesa”. Assim, as disciplinas já existentes poderiam dar conta dos assuntos e conteúdos que pudessem vir a compor a ementa dessa nova disciplina.

No entanto, os professores que participaram desta pesquisa acreditam que o incremento do diálogo entre a Comunicação e a Educação pode contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas na atualidade e para a atualização dos docentes. Uma das professoras afirma que “o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento sempre é proveitoso e precisa ser estimulado”. Para outro professor, “a educação é uma instituição social, ela trabalha com a realidade circundante. Obviamente que o universo midiático entra no universo educacional (e vice-versa), e dessa imbricada

relação se podem extrair ótimos frutos". As interfaces entre a Comunicação e a Educação poderiam resultar em ações que "deveriam ajudar os alunos a relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, cuja finalidade seja sua formação como um cidadão crítico", declara o terceiro docente. No contexto da reforma curricular, o currículo e a avaliação são questões centrais. Um dos professores destaca que há necessidade de uma valorização de conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, dos processos históricogeográficos, da produção tecnológica, das manifestações artísticas e também reflexões sobre os modos de incorporação das mídias em ações em sala de aula, especialmente aquelas que já fazem parte do cotidiano dos alunos.

Considerações Finais

Este trabalho buscou refletir sobre interfaces da Comunicação e da Educação na escola, a partir da experiência do CAP-UFRJ em diálogo com alunos e professores, sem qualquer pretensão de esgotar este debate. A discussão aqui proposta para os estudos de Comunicação e Educação em práticas pedagógicas, considerando contribuições das dimensões teórico-metodológicas do campo da Mídia e da Educação e da Análise Televisual, pode estimular e favorecer: 1. O domínio relativo de formas emergentes de leitura e escrita na escola; 2. A atualização da formação de novos professores; 3. A construção de uma consciência autônoma para a interpretação do mundo nos processos de aprendizagem; 4. Uma intervenção crítica e criativa pelos cidadãos na vida social e na mídia; e 5. A ampliação e complementação de conteúdos escolares sobre Atualidades, não apenas respondendo às demandas dos exames de ingresso em universidades públicas e privadas, mas contribuindo para a qualidade da formação dos estudantes com atenção aos seus próprios usos das tecnologias digitais.

Compreende-se, em acordo com a resposta dos professores respondentes, que os estudos de mídia e educação podem propor

novas estratégias e metodologias de ensino e avaliação aos docentes e colaborarem para uma integração interdisciplinar que enriquecerá o processo de construção do conhecimento do aluno, o que não requer, necessariamente, a inclusão de uma disciplina específica sobre Comunicação e Jornalismo na grade curricular. Observa-se que tanto os professores quanto os alunos do CAP-UFRJ identificam qualidades e limitações na formação escolar. Revela-se que os estudos de Mídia e Educação não devem deixar de considerar as restrições e potencialidades inerentes ao contexto socioeconômico e cultural em que as diversas práticas pedagógicas estão inseridas, ao propor renovações e percursos metodológicos capazes de auxiliar a atualização dos docentes e a formação de novos professores, sob perspectivas inter e transdisciplinares. Nesse sentido, a Comunicação também enfrenta desafios e oportunidades de contribuir para leituras críticas da mídia e das narrativas jornalísticas audiovisuais nos diálogos possíveis a serem estabelecidos com a área da Educação.

Referências

ALBORNOZ, L. A. The International Fund for Cultural Diversity: a new tool for cooperation in the audiovisual field. **International Journal of Cultural Policy**. 2015. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10286632.2015.1008467>. Acesso em: 9 maio 2016.

ANDREJEVIC, M. The twenty-first-century telescreen. In: TURNER, G.; TAY, J. (Org.). **Television Studies after TV**: understanding television in the Post-Broadcast Era. London; New York: Routledge, 2009. p.9-19.

BARNETT, S. **The rise and falls of television journalism**. Londres; Nova York: Bloomsburry Academic, 2011.

BECKER, B. Mídia, Telejornalismo e Educação. **Matrizes**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da

Universidade de São Paulo, São Paulo: ECA/USP, v. 10, n. 1, p.149-164, 2016. < Disponível em: http://periodicos.usp.br/matrizes/article/view/119541/116878> Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Mapeamento das pesquisas em Telejornalismo no Brasil: um estudo da produção acadêmico-científica de 2010 a 2014. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, Informar cidade, v. 22, n. 4, p. 191-206, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/20534>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. Televisão e novas mídias: repensando o papel das audiências nos telejornais. **E-Compós**, Informar cidade, v. 17, n. 2, p. 1-16, 2014. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/1072/768>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Mídia e Jornalismo como formas de conhecimento: uma metodologia para leitura crítica das narrativas jornalísticas audiovisuais. **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 231-250, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v5i2p231-250>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. Jornalismo audiovisual de qualidade: um conceito em construção. **Estudos em jornalismo e mídia**, Informar cidade, v. 6, n. 2, p. 95-111, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/11336>. Acesso em: 30 maio 2016.

BURCH, N. **Práxis do Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARLÓN, M. Repensando os debates anglo-saxões e latino-americanos sobre o “fim da televisão”. In: CARLÓN, M.; FECHINE, Y. (Org.). **O fim da televisão**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014. p. 11-33.

COULDRY, N.; MANDIANOU, M.; PINCHEVSKI, A. **Ethics of Media**. London, New York: Palgrave Macmillian, 2013.

CURRAN, J. **Media and democracy**. Londres; Nova York: Routledge, 2011.

DUBOIS, P. **Cinema, Vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FREEDMAN, D. **The Contradictions of Media Power**. London: Bloomsburry, 2014.

GILLAN, J. **Television Brandcasting**: the return of the content-promotion hybrid. New York; London: Routledge, 2015.

GOBBY, M. C.; KERBAUY, M. T. M., (Org.). **Televisão Digital**: informação e conhecimento (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://gepid.upf.br/midiateca/uploads/LIVRO_TV_digital_noPW.pdf> . Acesso em: 18 jun. 2016.

GRAINGE, P. **Ephemeral Media**. London: Palgrave MacMillan, 2011.

HOWELLS, R.; NEGREIROS, J. **Visual culture**. Cambridge: Polity Press, 2012.

IGARTUA, J. J.; MUÑIZ, C.; OTERO, J. A.; FUENTE, M. D. L. **La Imagen de la Inmigración en los informativos televisivos**. Algo más que noticias. Cuestión de Imagen. Aproximaciones al universo audiovisual desde la comunicación el arte y la ciência. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.

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

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver**. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MORLEY, D. Televisão, tecnologia e cultura: uma abordagem contextualizada. **Parágrafo**, Informar cidade, v. 1, n. 3, p. 21-33, 2015. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/292> Acesso em: 20 maio 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **Le spectateur émancipé**. Paris: La Fabrique Éditions, 2008.

SERRA, P.; SÁ, S.; SOUZA FILHO, W. (Org.). **A televisão ubíqua**. Covilhã, Portugal: Livros Labcom/UBI, 2015.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia***?* São Paulo: Loyola, 2005.

SODRÉ, M. **A Ciência do Comum**. Notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis**. Afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

TREMBLEY, G. Industrias culturales, economía creativa y sociedad de la información. In: ALBARNOZ, L. A.(Org.). **Poder, medios, cultura**. Una mirada crítica desde la economía política de la comunicación. Buenos Aires: Paidós, 2011. p. 109-138.

TURNER, G.; TAY, J. (Org.). **Television Studies after TV**: understanding television in the Post-Broadcast Era. London; New York: Routledge, 2009.

VAN DIJCK, J. **The Culture of Connective**. A critical history of social media. Nova Iorque: Oxford University Press, 2013.

VILELA, R.S. Jóvenes y cultura audiovisual: nuevos modos de ver televisión. **Revista Famecos**, Informar cidade, v. 23, n. 2, ID23173, 2016.

Educomunicação nas graduações de Pedagogia e Jornalismo: a experiência do DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Céres Santos[1]
Edilane Carvalho Teles[2]
Francisco de Assis Silva[3]
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

1 Introdução

Esta pesquisa propõe um diálogo interdisciplinar entre a Comunicação e a Educação, a qual analisa a criação de um campo emergente comum, como possibilidade de potencialização dos processos formativos com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e mídias em Pedagogia e Comunicação Social em Multimeios. Tem sua gênese nos currículos dos cursos do Departamento de Ciências Humanas — Campus III (DCH III), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que têm propostas diferenciadas e apontam para a formação e estudos organizados com a perspectiva de um núcleo de aprofundamento nas discussões sobre a práxis e a relação das áreas, aqui em destaque: a importância e emergência da Educomunicação nos cursos.

As reflexões aqui apresentadas, problematizam, apresentam e analisam o Núcleo do Educom (Educação e Comunicação) na interface dos dois cursos.

2 A Educom no curso de Pedagogia

Segundo informa o Projeto de Reconhecimento do Curso (2011), em 2003, em decorrência da implantação das Diretrizes Curriculares, proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005), a UNEB iniciou a reformulação curricular das licenciaturas, resultando, daí, novas matrizes curriculares e mudanças. A proposta aprovada substituiu o currículo anterior com a especificidade em Educação de Adultos[4], ampliando o campo de atuação e formação do pedagogo. Em seu novo formato[5], o currículo passou a oferecer Núcleos de Formações Específicas e diversificadas (Núcleos de Aprofundamentos de Estudos).

A proposição tem organização nuclear na perspectiva interdisciplinar, a qual se apresenta da seguinte forma: 1º) Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental; 2º) Educação e Comunicação; e 3º) Educação de Jovens e Adultos. Estas três abordagens se dividem na matriz a partir do 5º semestre e no final do curso, exigindo do graduando a escolha por um deles.

O curso tem duração mínima de oito semestres, com carga horária de 3.200 horas, como propõem as Diretrizes (2005). A inovação da proposta está na compreensão de que engessar a formação do pedagogo não promove as mudanças necessárias. Com relação aos estudos e pesquisas para o núcleo de Educom, estes iniciam no terceiro semestre, quando o campo tem a primeira proposta com o componente curricular de Educação e Comunicação e, em seguida, os componentes curriculares Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação e Estágio Curricular Supervisionado I (o primeiro de quatro), no qual o/a graduando/a tem a oportunidade formativa de compreender o campo de estágio como práxis das investigações do núcleo.

Na proposição curricular do Educom, existem componentes específicos (formação diversificada) e os demais que envolvem os graduandos dos outros núcleos (formação básica). A seguir, a última parte da formação do curso com a diferenciação do núcleo:

- Formação diversificada: Educação a Distância, Linguagens e Comunicação; Didática e Tecnologias, Seminários Temáticos; Laboratório de Comunicação, Tecnologias na Educação;
- Formação Básica: Arte e Educação, Projetos Educacionais, Educação e Cultura Afro-Brasileira e Estágio Curricular Supervisionado I; Educação Especial, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) e Estágio Supervisionado II; Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II) e Estágio Curricular Supervisionado IV.

A formação diversificada tem oito componentes curriculares, aparentemente permanece a mesma estrutura para todos os núcleos, tendo sua diferenciação nas áreas e temáticas de aprofundamento. Um aspecto importante da perspectiva de formação nuclear interdisciplinar é que a pesquisa está presente continuamente, do primeiro até o quarto semestre com a Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), que deve ter continuidade com o Estágio Curricular, sendo que o primeiro, envolvendo a amplitude de formação e os demais direcionados para as especificidades dos núcleos.

As investigações e conteúdos do componente curricular Estágio Supervisionado levam em consideração as seguintes etapas: 1º) estudos teórico-metodológicos da interface Educação e Comunicação; 2º) elaboração do projeto de estágio no espaço formal e não formal; e 3º) planejamento e elaboração do projeto específico de intervenção e execução.

A proposta do núcleo é que os docentes possam desenvolver outro olhar para além do uso das TICs e mídias como suporte pedagógico e, assim, construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos de forma expressiva ao intervir no campo de estágio supervisionado num contexto de práticas educomunicativas.

Após este breve percurso na formação em Pedagogia no contexto da Educomunicação, dialogaremos a seguir com a formação e os desafios do jornalismo e comunicação social no departamento com os processos da Educomunicação.

3 Educom no curso de Jornalismo

Conforme dispõe o documento do curso de Comunicação Social, Jornalismo em Multimeios, o curso foi criado em 2003 e autorizado pelo Conselho Universitário (CONSU), através da Resolução nº 171/2002[6]. O curso compreende nove semestres, e seu projeto pedagógico foi estruturado nos seguintes eixos temáticos: Processo Comunicação Social e Processos Midiáticos; Jornalismo e Linguagens; Jornalismo Comunicação, Sociedade, Educação e Cidadania.

Inicialmente, a matriz curricular estabelecia a oferta das disciplinas Comunicação e Educação I e II nos 4º e 5º semestres, respectivamente. Mas, em 2013, a disciplina passou a ser oferecida apenas no 3º semestre. A ementa era breve, porém com amplo espectro: “Discute os Meios de Comunicação — audiovisuais, sonoros e impressos — na sociedade contemporânea — suas implicações políticas, sociais e econômicas. As potencialidades educativas dos meios”. Hoje, após um percurso, constata-se que a súmula não contempla o conceito de Educom, vastamente divulgado por Soares (2011).

Entretanto, é no seu conteúdo programático que a proposta de Educom é ressaltada. Ele prevê, por exemplo, conteúdos sobre a conceituação de Educomunicação, a Educação comunicacional; a pedagogia comunicacional; o perfil do profissional de Comunicação na Educomunicação; as tecnologias de Comunicação e Educação na escola; o uso das novas linguagens que sensibilizam e motivam aos educandos; a linguagem dos meios e suas possibilidades educativas, os meios como educadores coletivos; Comunicação e Educação: campos e relações interdisciplinares ou transdisciplinares; o uso da imagem, da informação e do discurso na Comunicação de massa e na Educação.

4 Fundamentos da Educom

Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas Comunicação e Educação I e II do Curso de Jornalismo em Multimeios, assim como os que fundamentam o Núcleo do Educom em Pedagogia foram embasados, principalmente, na proposta desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) a partir de pesquisas de Soares (2009, 2011, 2012, 2016). Entretanto, outras experiências com algumas semelhanças e distanciamentos teóricos e metodológicos da Educom também são apresentados na formação. Desde os anos 1930 são citadas, em outros países, experiências, como a dos Estados Unidos e Europa, recebendo denominações como *media education* e *media literacy*.

Ao fazer uma contextualização da Educom e ações semelhantes voltadas seja para uma leitura crítica da mídia, seja para associar à Educação às TICs, Soares (2012-2013) lista vários países como Canadá, Alemanha, Inglaterra e Austrália. O autor insere a trajetória na América Latina, principalmente das experiências associadas à área de Comunicação Comunitária, e de estudiosos como Jesús Martín-Barbero, Paulo Freire e Mário Kaplún, que impulsionaram uma intervenção resultante da inter-relação da Comunicação e Educação numa perspectiva cidadã e de democratização da Comunicação.

Segundo Soares (2011b), o termo Educom foi usado pela primeira vez em 1999, com o propósito de nomear um novo campo de mediação social e esclarecer sobre os diferentes elementos que formam o conceito. Em síntese, Educom

> designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, 2011a, p. 15).

O Educom levou para o ambiente acadêmico as experiências desenvolvidas na sociedade civil e que, segundo Soares (2002), foram cruciais para a proposição desse novo campo de conhecimento. O trabalho, continua Soares (2002, p.24), nomeou a Educomunicação como o “[…] conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas

e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativo […]". Na verdade, essa nomeação seguia uma tradição latino-americana de associar os meios de informação aos interesses da população e

> não exatamente do mercado ou dos sistemas econômicos e políticos. Hoje, inúmeras organizações do movimento social entendem, como a Rede CEP, que a melhor forma de educar as gerações de crianças e jovens é possibilitar que entendam como funcionam os sistemas de informação. É garantir a todos o indispensável acesso às tecnologias, a partir, contudo, de alguns pressupostos básicos, que passamos a considerar (IDEM, s/d, p.8).

Os dados colhidos pela pesquisa vislumbraram, ainda de acordo com Soares (2011a, p. 28), mais do que

> um crescente interesse pelo assunto em questão, mas, sobretudo, a existência de um "processo de sistematização teórica que aponta a interdiscursividade e a interdisciplinaridade como elementos essenciais da epistemologia do campo, evidenciados no desenho do perfil do novo profissional a ele dedicado".

Nesse sentido, a Educomunicação torna-se um paradigma a partir do casamento entre as áreas de Comunicação e Educação que vai dar consistência a um novo conjunto de iniciativas, algumas próprias do planejamento, implantação e avaliação de processos, além de provocar outras ações como, segundo Soares (2012-2013), o debate das condições da relação dos sujeitos sociais com o sistema midiáticos, com a presença ou mediação das TICs e estimular os ecossistemas educacionais.

Aliás, Soares (2011) explica que, para a compreensão e entendimento da importância dos ecossistemas educacionais, é preciso que se entenda também o percurso da sua criação, designado como "áreas de intervenção" do novo campo. E que eles, os ecossistemas educacionais, receberam influências diretas de outras noções, principalmente, às ligadas a questões de preservação do meio ambiente e, mais especificamente na área de Comunicação, da expressão usada por Pierre Lévy "ecologia cognitiva", para mencionar o estudo das avaliações da cognição, em termos técnicos e coletivos.

Ainda sobre o significado de ecossistemas comunicativos, Soares (2011b) também cita Martín-Barbero quando trata de questões ligadas à aprendizagem e à vida social. O qual entende como ecossistema comunicativo todo o entorno que envolve o sujeito social, sendo ele difuso, porque amalgama saberes e linguagens diversas, e descentrado, em decorrência do fato de que os dispositivos midiáticos superam aos que tradicionalmente servem a educação, como escola e livros. Nesse sentido, destaca que o desafio que o ecossistema comunicativo traz para a Educação não se limita à apropriação das TICs, mas à emergência de uma nova ambiência cultural.

Nesse ponto, Soares (2011b, p. 44) destaca a inserção de um novo papel aos ecossistemas comunicativos: o de se constituir “em um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada”. Nesse sentido, o conceito fica assim definido: “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos”. (SOARES, Ib., p. 44)

Essas ações de Educom vão se deparar com situações mais ou menos áridas, mas decorrentes de intervenções relacionais abertas e criativas. Em um ambiente educacional, o ecossistema comunicativo não se limita apenas à convivência entre as pessoas que formam aquela atmosfera, mas também às relações decorrentes das práticas educativas, como as inter, trans e multidisciplinaridades. Ou seja, interfere nas regras que norteiam essas relações e, consequentemente, é estruturante da Pedagogia da comunicação.

Ainda segundo Martín-Barbero (2011), uma das materializações dos ecossistemas educativos é a relação, por exemplo, dos jovens com as tecnologias. Ele constata que esse grupo tem uma maior empatia cognitiva e expressiva que rompe com as práticas “dos adultos” promovendo outra dinâmica para a comunicação, a circulação do saber.

Nota-se que as TICs têm promovido desafios ao modelo pedagógico tradicional — ou bancário, como denominou Paulo Freire — e também na aceitação de produtos midiáticos. Inclusive,

Fígaro (2011) destaca que os estudos de recepção têm sugerido uma nova abordagem dos Meios de Comunicação, na qual possam ser vistos como parte da interação social. Mas, para isso, é preciso desconstruir uma concepção limitada, retrógrada e anterior aos estudos da mídia. E nesse caso, para Fígaro (2011), a Educom torna-se um dos desafios para uma possível mudança de compreensão do papel dos Meios de Comunicação pela sociedade.

Para a autora (Ibidem), esse cenário social exige do/a professor/a uma intervenção mediadora diferenciada, principalmente, da leitura da diversidade presente nas mídias. “Ver os Meios de Comunicação também como produtos do trabalho social” (FÍGARO, 2011, p. 97). Para isso, prossegue Fígaro (Ibidem), o/a professor/a deve questionar sua prática a partir de uma visão ampliada, observando a realidade e os discursos presentes dentro e fora do ambiente educacional.

Quando o/a educador/a, assim como a escola, assume o papel de mediador/a social, precisa questionar suas práticas. Hooks (2013) traz contribuições significativas, que associamos ao Educom, ao comentar que a sala de aula não pode se transformar em um espaço de tédio e sim de prazer, de entusiasmo. E que, para isso, são necessárias estratégias pedagógicas que até perturbem a ordem estabelecida. É nesse interstício em que ficam frente a frente um modelo escolar tradicional e as novas exigências ou expectativas dos/as estudantes, associadas às TICs, no qual a Educom encontra terreno fértil para se desenvolver. Inclusive Costa (2010), ao tratar como um novo paradigma, na qual a linguagem opera como mediadora, cita Citelli:

> Os sujeitos não aprendem mais unicamente em sala de aula, ela não é o espaço exclusivo da aprendizagem, e ela ainda possui muitos concorrentes, os Meios de Comunicação, as novas tecnologias, os ambientes virtuais que participam diretamente na formação das crianças, jovens e adultos. O papel antes hegemônico que a escola possuía diante do tema educador passou a sofrer interferências de outras instituições formadoras, como os Meios de Comunicação (CITELLI, 2000, p. 244, apud COSTA, 2010, p.49).

A Educom contribui, de forma singular, na ressignificação da Comunicação na Educação, na leitura crítica dos Meios de

Comunicação, por exemplo, ao mesmo tempo em que recorre para a sua implantação a mecanismos que, em síntese, transitam nas áreas dos Direitos Humanos e na democratização da Comunicação. Nessa perspectiva e por conta dessas identidades viscerais, a Educom se associa à Pedagogia da Comunicação, tendo como um dos seus principais fomentadores John Dewey.

Nela, os processos educativos partem de um lugar que prevê um percurso de estreitamento das relações, no qual propõe a ruptura com relações hierárquicas de acesso ao conhecimento, distantes da promoção da autonomia do/a sujeito/a. Segundo Costa (2009), esse desenvolvimento do cidadão/ã pela Pedagogia de Projetos é avaliado de forma processual fazendo, muitas vezes, com que o/a docente altere seu cronograma de atividades para atender tempos de aprendizagens distintos. Esse, aliás, é mais um ponto de confluência da Educom e a Pedagogia de Projetos: a preocupação com o/a “outro/a” e o respeito às diferenças.

5 Práxis da Educom no DCH III

Em 13 anos de reconhecimento do curso de Jornalismo em Multimeios do DCH III da UNEB, em Juazeiro, Bahia, Sertão do São Francisco, já foram formados/as 223 jornalistas, de 14 turmas (162 do sexo feminino e 61 do sexo masculino). Durante este percurso histórico de formação das 207 pesquisas de Conclusão de curso apresentadas, apenas 10 foram na área de Educomunicação.

Diferente do curso de Pedagogia, o de Comunicação Social não está organizado em nucleação. Entretanto, os conceitos, projetos e ações têm sido realizados nos componentes curriculares de Comunicação e Educação I e II.

A coleta e os cruzamentos dos dados da Relação dos TCCs do Curso de Jornalismo em Multimeios, que tem como escopo interpretar e compreender a gênese dos estudos e pesquisas do Educom, fornece, inicialmente, dados desanimadores. Afinal, os números demonstram a desmotivação e a falta de interesse dos/as estudantes com essa área. Isso é inegável, pois apenas 10 projetos

entre 207 TCCs – ou seja, cerca de 5% dos trabalhos - aborda o campo da Educomunicação (detalhamento na tabela abaixo).

PROJETO DE TCC	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010	2011	2011
EM EDUCOM	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Jornalismo em Multimeios	3	0	2	0	1	0	1	0	0
	2012	2012	2013	2013	2014	2014	2015	2015	
	1	2	1	2	1	2	1	2	
Total	10								

Tabela criada a partir de dados da Relação dos TCCs fornecidos pelo Colegiado do curso

Por outro lado, a metodologia utilizada em sala de aula nas disciplinas Comunicação e Educação tem levado esse campo para várias escolas das redes Municipal e Estadual de ensino de Juazeiro, aspecto que podemos destacar como relevante. Pois, mesmo com apenas dois componentes curriculares existem, em situações pontuais, alguns resultados positivos da experiência e manifestações de interesse de alguns discentes pela pesquisa de conclusão de curso. Nesses outros espaços externos à UNEB, o cenário também é desanimador.

Pedroza (2015) realizou uma pesquisa de TCC que mapeou a presença da Educom na rede escolar de Juazeiro/BA e constatou que apenas seis de 59 escolas, localizadas na área urbana da cidade — 35 municipais e 19 estaduais — desenvolviam ações neste âmbito em 2014, por meio dos programas Ensino Médio Inovador (ProEMI) — quatro escolas — e do Mais Educação (PME), programa do Governo Federal — duas escolas. Das 59 escolas, 16 haviam vivenciado alguma experiência educomunicativa. Segundo apurou, vários fatores contribuem para esse cenário, desde a falta de pessoal qualificado até a motivação dos ecossistemas

comunicacionais e falta de recursos financeiros quando os convênios são encerrados.

Os dados levantados na pesquisa (PEDROZA, 2015) também sinalizam para a falta ou pouca formação e apropriação dos/as professores/as, em especial das TICs. Essa carência limita a proposição e execução de iniciativas educomunicativas, assim como as deficiências presentes nas escolas públicas em relação à manutenção dos laboratórios de informática. Essa realidade nos remete a outra pesquisa desenvolvida por Citelli (2010), de 2006 a 2008, junto a professores/as dos ensinos Médio e Fundamental, das redes Municipal e Estadual de São Paulo, com idade até 30 anos, para identificar a vivência com as novas tecnologias.

Na época, uma das preocupações da pesquisa foi conhecer como o segmento, com recorte etário, se relacionava com os Meios de Comunicação. Um dos questionamentos — "você possui computador pessoal?" — foi assim respondido: 69 sim e 10 não. Já a pergunta "você é usuário de computador?" teve resposta afirmativa em 100% dos entrevistados, sinalizando para um crescimento positivo, já que em 1996, apenas 39,29% usavam computadores.

Outra questão da pesquisa foi saber se os/as docentes haviam feito, em seus cursos de formação, alguma disciplina voltada para o estudo da Comunicação e da Educação: 22% responderam sim; 55%, não; e 2% se abstiveram. Ao analisar os dados levantados, Citelli (2010, p. 25) afirma que

> a maioria dos respondentes declara não haver frequentado, em seu percurso curricular de graduação, disciplinas que os possibilitassem entender os processos comunicacionai, e, do mesmo modo, reclama não ter acesso a cursos de formação continuada que supram tal deficiência. Daí as inevitáveis indagações: como levar para o exercício profissional conceitos, estratégias e práticas de reconhecida importância (às quais os entrevistados não estão discursivamente alheios) e que sejam capazes de aproximar comunicação e educação, sem que para tanto tenha ocorrido a devida formação profissional; como traduzir os contornos de novos configuradores culturais em contextos de pouca mobilidade e afeitos a parâmetros tradicionais; como envidar esforços para implementar mudanças à falta de estímulo e projetos consistentes que refaçam determinados caminhos hoje percorridos pelas escolas.

As duas pesquisas, a de Pedroza (2015) e a de Citelli (2010), apontam para fatores que têm certa semelhança e tratam da relação dos/as professores/as com as TICs. Mas, apesar da fragilidade explícita do cenário da Educom em Juazeiro/BA, não podemos deixar de constatar que a sua presença na rede oficial de Educação é, na maioria dos casos, resultante das ações desenvolvidas pelos/as estudantes de Jornalismo em Multimeios. É que as disciplinas de Comunicação e Educação I e II são ministradas dentro de uma metodologia que se aproxima da ideia de intervenção extensionista, compreendida como articuladora do ensino e da pesquisa, que procura estabelecer um vínculo entre a comunidade acadêmica e a sociedade.

Essa ação, estimulada na disciplina, tem promovido a ida de estudantes de jornalismos às escolas das redes públicas de Ensino Municipal e Estadual para desenvolverem projetos de Educom que também promovem a ida de estudantes à UNEB. Inclusive, constatamos que as ações de Comunicação Social para os projetos em Educomunicação têm sido mais presentes que a proposta da Pedagogia com as TICs e mídias, sendo que este último tem um currículo por nucleação, sendo um dos núcleos o de Educom.

A aproximação entre os estudantes de Jornalismo e as práticas e conceitos da Educom possibilita uma primeira interação dos discentes com a realidade escolar. Essa oportunidade desnuda realidades nevrálgicas e, ao mesmo tempo, sinaliza para a urgência de outras ações voltadas, por exemplo, para o fortalecimento do Núcleo de Educação e Comunicação do DCH III e também de proposições de políticas públicas junto ao Governo Municipal, que evitem que a Educom não passe de uma experimentação no ambiente escolar, de uma ação sem continuidade. Não podemos desconhecer, embora tenhamos poucos dados, que o curso de Pedagogia desenvolve projetos de estágios nos Ensinos Médio e Fundamental.

5.1 Experiências exitosas no DCH III

Comunicação

Mesmo nesse cenário adverso, há registros de projetos exitosos no Sertão do São Francisco. Um deles foi a monografia de Pedroza (2015), que mapeou e analisou a presença da Educom nas redes Municipal e Estadual de Educação na área urbana de Juazeiro/BA. O trabalho também aponta para as principais barreiras:

> Apenas 6% dos projetos funcionaram durante dois anos, isto corresponde a uma única escola das 16 mapeadas. Inúmeros fatores contribuem para este cenário, fatores estes, que, como vimos, envolvem: políticas públicas mal executadas, falta de infraestrutura escolar, formação de pessoal e etc. Sendo comum ainda, ouvir depoimentos que atribuem a finalização dos projetos à falta de envolvimento dos estudantes. Porém, se nem mesmo coordenadores, professores, e monitores (sobre os quais recai a maior parte do trabalho) são capacitados e mobilizados, como será possível incentivar e mobilizar estudantes? (PEDROZA, 2015, p.11)

Outra iniciativa exitosa foi fruto de uma ação de Educom desenvolvida por estudantes do curso de Jornalismo do DCH II da UNEB na Escola de Referência do Ensino Médio Jornalista João Ferreira Gomes, na cidade de Petrolina/PE, durante a disciplina Educação e Comunicação II, ministrada em 2014.

O projeto previa a realização de encontros com conteúdos temáticos técnicos e práticos, com jovens desse estabelecimento de ensino, que passaram a conhecer a proposta de Educom e uso do telefone celular para fotografar. Como produto final dessa intervenção, os jovens montaram uma exposição fotográfica. Uma das participantes do grupo de 17 estudantes demonstrou maior apreensão dos conteúdos de Educom e sensibilidade fotográfica foi Adrieli Lima Davino – na época com 15 anos - , que sequer possuía um celular.[7]

Outra intervenção de forma indireta do DCH III é com a Organização Não Governamental (ONG) Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Localizada em Juazeiro/BA e com mais de 20 anos de criação, divulga práticas para a convivência com o Semiárido. Nesse sentido, tem no seu

quadro de funcionários/as três ex-estudantes do curso de Jornalismo em Multimeios que recorrem à Educom para promover suas ações junto a comunidades rurais, principalmente.

No semestre 2015.1, as alunas do curso de Jornalismo em Multimeios Aparecida Débora Sousa Pereira e Eliane de Menezes Simões apresentaram o TCC “Práticas Educomunicativas com o celular: o olhar fotográfico de jovens de Petrolina e idosos de Juazeiro”. Em síntese, o projeto previu uma intervenção Educomunicativa com estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Petrolina/PE e idosos da Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI/UNEB), cujo produto final foi uma exposição de 40 fotografias coloridas. Além da interação geracional, as estudantes elaboraram oficinas teóricas e práticas, discutiram com os dois grupos tanto questões teóricas como técnicas, a exemplo do papel social da Comunicação e a utilização de um telefone celular como câmera fotográfica.

Pedagogia

O reflexo da formação dos pedagogos que passam pelo DCH/III (UNEB) é presenciado nas escolas das redes de ensino, que hoje já são assistidas por esses profissionais, muitos deles efetivados em concurso público. São educadores/as que atuam nas mais diversas funções: gestores/as, coordenadores/as, professores/as, formadores/as. Em outras práticas exitosas, chamam atenção experiências com a Pedagogia de projeto:

- **Uso da linguagem de novela** — cenário serviu para discutir o problema da evasão escolar dos alunos, analisando com os sujeitos os conteúdos na formação e proposta em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma contextualizada e desenvolvendo um trabalho na perspectiva crítica social dos conteúdos;
- **Comunicação para o Desenvolvimento do Sertão do São Francisco** — buscou identificar os processos de comunicação para a transformação social do território do Sertão do São

Francisco, com ênfase nos movimentos sociais rurais. Desenvolveu atividades junto ao Fórum de Comunicação, que apoia rádios comunitárias e ações de Educomunicação em escolas públicas;

- **Caminhos e possibilidades do Cinema e do Audiovisual** — projeto tinha como escopo o desenvolvimento de atividades que beneficiassem os estudantes de Comunicação Social – Jornalismo em Multimeios e de Pedagogia e os levassem a conhecer as possibilidades de utilização do cinema e também de vídeos na sala de aula, bem como as potencialidades que eles têm enquanto recursos didáticos e pedagógicos. E mostrasse aos estudantes de Jornalismo os meandros da narrativa cinematográfica, para que produzissem críticas cinematográficas fundamentadas e responsáveis;
- **Curso de formação de Comunicadores em Rádio Comunitária** — o Curso de Capacitação de Comunicadores em Rádio Comunitária foi idealizado com o objetivo de dar suporte teórico e prático aos comunicadores populares da cidade de Curaçá/BA, na comunicação radiofônica comunitária. Pretendeu-se formar multiplicadores na comunidade a partir do pensamento crítico, do fazer e entender a comunicação;
- **Práticas formativas em Educomunicação com discentes dos cursos de Pedagogia e Comunicação** — a proposta uniu os componentes curriculares de Comunicação e Educação dos dois cursos, em uma classe mista, para a realização de projetos. Inédita no Campus (2015), promoveu a primeira experiência do encontro das áreas em uma proposição comum. Na realização dos projetos, a priori, os componentes não foram mistos, as discussões e análises dos processos em construção é que agregavam os conhecimentos específicos e interdisciplinares. No decorrer do projeto, a metodologia potencializou destacar êxitos sobre o encontro da Pedagogia e da Comunicação Social nos projetos de Educomunicação. Análises:

1. O encontro da Comunicação e Educação desafia novas práticas de formação através do diálogo e construção de projetos em

espaços formais, não formais e informais, de uso e construção com os meios e não para os meios;
2. Os/as sujeitos/as da educação aprendem mais sobre os processos e possibilidades comunicativas com os meios nos contextos de formações, pois as experimentações acontecem constantemente, no fazer, dizer e escrever da comunicação, na denúncia e anúncio de outros constructos, ou seja, a comunicação promove mais ações que discursos, aspecto relevante no fazer dos projetos;
3. As colaborações mais efetivas da Pedagogia estão nos processos de formação, este é muito importante nos projetos educomunicativos elaborados por educomunicadores/as da Comunicação Social, traz colaborações como entendimentos sobre as etapas de desenvolvimento e formação, a Pedagogia de projetos entre outras possibilidades de realização que veem do campo didático, cognitivo e de aprendizagens;
4. O diálogo com os meios e a apropriação de materiais como o jornal, o cinema, a fotografia, a TV, ou ainda processos que envolvem outros meios comunicativos, desde a roda de conversa até a elaboração de constructos com os sujeitos, promovem maiores reflexões sobre a relação Comunicação e Educação. De um lado, o processo educacional e formativo como elemento chave; do outro, os meios como possibilidades para interação e ampliação das reflexões, pensamentos e construções dos/as sujeitos/as;
5. A compreensão de que o diálogo e imbricamento entre Comunicação e Educação e vice-versa, necessitam de maiores esclarecimentos. Seus princípios dialogam com a formação do campo específico da Pedagogia em um núcleo de aprofundamento em Educomunicação.

Considerações finais

Ao longo de sua história, o departamento vem oferecendo diversos cursos *Lato Sensu* e, mais recentemente, os Programas *Stricto Sensu* de Mestrado e Doutorado, sendo este último em

Comunicação, razão pela qual este trabalho se concretiza. Como vimos, as atividades desenvolvidas no DCH III da UNEB, em Juazeiro, demonstram a presença de proposições educomunicativas, podendo contribuir de forma substancial para que a formação dos pedagogos e jornalistas tenha consistência e qualidade, ajudando os futuros profissionais a responder as expectativas e intervenções da sociedade.

Percebe-se que existem diferenças entre os dois campos de formação quando separados, e os mesmos são pautados nas constituições curriculares de cada curso. Entretanto, quando dialogam, é clara a provocação da Comunicação à Educação, assim como a solicitação em potencial de criação de espaço para o encontro destas vozes e não apenas do discurso, pois, assim como não seremos comunicadores/as/jornalistas, os/as demais não serão pedagogos/as. Estas reflexões propõem ainda que criemos espaço para o encontro, pois cada um fala de um lugar de formação específica, com sua identidade profissional.

Portanto, quando os projetos e programas chegam aos espaços de formação, faz-se coerente que o diálogo aconteça com os/as educadores/as e comunicadores/as. Não se trata de um campo sugerindo ao outro como pensar os processos educomunicativos com as TICs e mídias, mas como promover a inter-relação, sem descaracterizar as especificidades de cada campo, no encontro e criação de outra possibilidade, a educomunicativa.

É importante salientar que este estudo ampliou a compreensão sobre as proposições de Educomunicação nos dois cursos, sendo que em Pedagogia estas aparecem estruturadas mais na perspectiva da mídia-educação, ou seja, do uso das tecnologias e mídias nas práticas de estágio e estudos em formatos que nem sempre se configuram como práxis educomunicativas. O que desafia a reformulação curricular e a consolidação de projetos que envolvam os dois campos. Outro aspecto a destacar refere-se à importância de esclarecimentos no currículo do pedagogo sobre os conceitos, epistemologia e práxis que o compõe. Pois é perceptível que tais proposições carecem de ampliações tanto para os docentes e pesquisas realizadas, como para os discentes que as promovem somente quando solicitados nas disciplinas.

Faz-se necessário uma análise da proposição curricular que se desenvolve, pois apesar das ações pontuais, é preciso compreender os conceitos e práxis da Educomunicação, assim como avaliar e promover ações que melhorem a formação dos graduandos. Dessa forma, vislumbraremos a possibilidade de mudanças efetivas com as tecnologias e mídias na formação do pedagogo, indo além da perspectiva da mídia-educação. Entendendo que esta última é muito importante, já que o núcleo Educação e Comunicação deveria ir além de breves proposições, exigindo, portanto, imbricamento entre os dois campos.

Ao discutir o fortalecimento de um núcleo de formação, discutem-se ainda as bases de sustentação da formação em Pedagogia e Comunicação Social, cujo diálogo com as transformações da/na sociedade e sujeitos coloca em evidência as fragilidades das proposições teórico-metodológicas, dos pressupostos como campo científico e formativo, que, no contexto contemporâneo, exige, além do discurso, práticas baseadas em um paradigma emergente, interdisciplinar, transdisciplinar e comunicativo, voltados para o "fazer" com coerência na busca de resultados para a formação dos/as sujeitos/as. Espera-se ainda que, a partir do fortalecimento do Núcleo, seja possível propor políticas públicas às redes Municipal e Estadual para a promoção e solidificação da Educom no ambiente formal de educação.

Referências

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**. Departamento de Ciências Humanas em Juazeiro da Bahia. UNEB, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.

CITELLI, A. O. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adílson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

_____. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: Paulinas, v. 15, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2010.

COSTA, E. R. da C.. **Linguagem, comunicação e educação**: uma interface necessária. International Studies on Law and Education. CEMOrOc-Feusp / IJI-Universidade do Porto, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle6/9Lisa.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

FIGARO, R. Estudos de recepção para a crítica da comunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 91-98.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IRPAA. **Escola de Formação para a Convivência com o Semiárido**. Disponível em: <www.irpaa.org>. Acesso em: 01 jul. 2016.

MARTÍN-BARBERO, J., Desafios culturais da comunicação à Educomunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

PEDROZA, P. **Comunicação e Educação:** Um Mapeamento das Ações Educomunicativas na Rede Pública de Ensino de Juazeiro. Artigo apresentado no Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015.

REDE CEP. **Educomunicar**: Comunicação, Educação e Participação para uma educação pública de qualidade. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wpcontent/uploads/2014/06/educomunicar_rede-cep.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

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

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

_____. Educomunicação: um campo de mediações, In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p.13-29.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação e Educação**. São Paulo, 23: 16 a 25, Jan./abr. 2002.

UNEB. **Dados sobre o curso de Comunicação Social, Jornalismo em Multimeios**. Disponível em: <http://www.uneb.br/juazeiro/dch/comunicacao-social-jm/sobre/>. Acesso em: 18 jun. 2016.

Parte 3 - Meios e conteúdos

Polivoz: um ensaio educomunicativo para o fortalecimento do Jornalismo[1]

Andrea Trigueiro[2]
Davi Saboya Barretto[3]
Milena Cavalcanti Lira[4]
Rossini Pereira Gomes[5]
Jéfte Fernando de Amorim Barbosa[6]
Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Educomunicação. Radiojornalismo. Webradiojornalismo.

Polivoz: transmídia no webradiojornalismo

Em meio ao debate sobre o fim ou não do rádio no cenário da internet, é urgente que professores e profissionais que lidam com esse dilema atentem para as inúmeras experiências que estão sendo desenvolvidas país afora e que trazem práticas capazes de dar fôlego novo a esse veículo e à práxis jornalística. Nesse sentido, apresentamos o Polivoz, uma experiência de ensino de radiojornalismo com práticas educomunicativas em ambiente formal de educação, como possibilidade de um caminho para o ensino da

Comunicação que contribui para o fortalecimento não só do veículo, mas do Jornalismo e do processo de aprendizagem na área.

O programa de rádio Polivoz foi uma experiência desenvolvida na disciplina de Radiojornalismo III, com estudantes do quarto e quinto períodos do curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), situada no Recife/PE, que envolveu 20 estudantes da graduação e foi produzido durante dois semestres consecutivos.

O primeiro Polivoz foi ao ar em 4 de setembro de 2014 e, em sua "primeira temporada", foi produzido semanalmente, na perspectiva do Jornalismo Especializado, com temáticas como Educação, Cultura e Saúde. Foi adotado um sistema de rodízio de funções entre os estudantes, que se alternaram na reportagem, produção e apresentação. O objetivo foi permitir a experimentação das rotinas do radiojornalismo nas suas diversas atividades e garantir uma diversidade de situações cotidianas do veículo, a fim de que se pudesse identificar vocações e desenvolver habilidades. Naquele primeiro semestre, foram produzidas, em uma iniciação ao universo radiofônico, vinhetas e spots do programa. Em seguida, foram elaborados os conteúdos das matérias, de acordo com técnicas que permitiram aos alunos aprimorar a apuração, entrevista, texto, edição e locução. A produção do script e a execução propriamente ditas do programa, gravado "ao vivo", foram as etapas finais que atestaram que o processo teria alcançado seu fim: o produto.

A "segunda temporada", desenvolvida no semestre seguinte pelo mesmo grupo de estudantes, teve como proposta aprimorar técnicas de radiojornalismo a partir da produção e cobertura de grandes eventos na área de Comunicação: o Encontro Nordestino pelo Direito à Comunicação (ENDC) e a Semana de Comunicação Pública, ambos realizados no Recife. Desta vez, um ingrediente novo foi adicionado à receita para desafiar ainda mais os comunicadores a uma nova experimentação: o uso das mídias sociais e a produção de conteúdo para a web, como propõe a ementa da disciplina ministrada à época, Radiojornalismo III.

A partir das temáticas dos dois eventos, os estudantes debateram entre si e concluíram que a Comunicação Social na contemporaneidade demanda um modelo de Jornalismo que se

apresente de forma participativa e democrática. Neste momento da experiência, contextualizada no seio da cibercultura, foram produzidos conteúdos transmídia para as redes sociais — Facebook e Instagram — com a publicação de diferentes formatos jornalísticos, entre fotos, vídeos, textos e áudios.

O telefone celular foi o principal meio utilizado pelos estudantes para a gravação e edição dos conteúdos, aproveitando, como propôs Freire (1998), o contexto que lhes é familiar — neste caso, as ferramentas proporcionadas pela cibercultura. Tal fato nos leva ao que diz Jenkins (2006) sobre o aparelho celular ao afirmar que ele não tem mais as chamadas como uso primário e que a convergência em que vivemos atualmente começa nas próprias mídias. Esse processo, e a discussão dele em sala, levou os alunos a perceberem melhor as características do rádio, vistas previamente em teoria a partir de Luiz Artur Ferraretto (2007) e Eduardo Meditsch (2007). Este último destaca que

> o termo radiojornalismo, originalmente, remete à palavra impressa e embora historicamente a tenha superado, com a transposição da atividade aos meios eletrônicos, essa mudança não se fez sem que trouxesse, em sua esteira, uma série de tradições, normas, hábitos e técnicas daquele outro tipo de suporte material. Na medida, porém, em que os novos suportes modificaram a atividade, a fixação na designação anterior — o congelamento do conceito — por vezes obscurece as diferenças estabelecidas nessa mutação. O rádio informativo não é apenas um novo canal para a mesma mensagem do jornalismo, é também um jornalismo novo, qualitativamente diferente, e a designação diversa procura dar conta dessa transformação (MEDITSCH, 2007, p. 30).

Tal processo contribuiu para a formação dos alunos, uma vez que permitiu o debate sobre a democratização da Comunicação, tema caro à formação do jornalista e pauta central dos dois eventos que foram a fonte dos programas especiais. Durante as discussões, foi possível observar nas falas o exercício e o amadurecimento do pensamento articulado em ideias, posicionamentos e propostas de debates aprofundados sobre os assuntos que permeiam o contexto da Comunicação, como concentração da mídia, oligopólios e monopólios midiáticos, participação da sociedade nos meios de comunicação de massa, entre outros.

Além disso, no fazer prático dessa experiência, observou-se a apropriação de técnicas do webradiojornalismo, levando os estudantes a desenvolverem as habilidades previstas para o curso de Jornalismo. Assim, o Polivoz se constituiu uma importante ferramenta de aprendizagem, em consonância com as atuais demandas sociais e culturais do fazer jornalístico e as novas práticas do mercado de trabalho.

Se de um lado o caráter educomunicativo do processo, como veremos a seguir, foi primordial para o aprofundamento da reflexão teórica e compreensão dos temas propostos na ementa; de outro, o uso dos elementos da cibercultura, na qual os estudantes estão imersos, foi imprescindível para o trabalho e contextualização do radiojornalismo contemporâneo. Além disso, o rodízio de funções propiciou aos alunos muito mais apropriação da diversidade de habilidades e possibilidades de atuação profissional oferecidas pela atividade jornalística no rádio e na web.

Em tempos que se vivem profundas transformações sociais e políticas, e o Jornalismo tem buscado se reinventar como modelo de negócio, a experiência do Polivoz aponta uma possibilidade metodológica de ensino de Comunicação que empodere o estudante e o nutra com possibilidades de aprendizagem. Não apenas no espaço formal, mas também fora da sala de aula, no bairro, na cidade, garantindo seu aperfeiçoamento profissional e pessoal em relação à sociedade em que vive.

Do ponto de vista processual e tecnológico, tais características ganham ainda mais peso, uma vez que os estudantes estão cada vez mais mergulhados em um momento histórico em que

> um único meio físico — sejam fios, cabos ou ondas — pode transportar os serviços que no passado eram oferecidos separadamente. De modo inverso, um serviço que no passado era oferecido por um único meio — seja a radiodifusão, a imprensa ou a telefonia — agora pode ser oferecido de várias formas físicas diferentes. Assim, a relação um a um que existia entre um meio de comunicação e seu uso está corroendo (JENKINS, 2006, p. 35).

A experiência educomunicativa aprimora o processo de produção

Os estudiosos do campo da Educomunicação defendem um processo educacional capaz de favorecer o protagonismo e a emancipação das pessoas por meio de experiências dialógicas que se configurem como uma opção ao modelo educacional vigente atualmente. Um dos principais defensores dessa perspectiva é o professor Ismar de Oliveira Soares (2000, p. 115), para quem a Educomunicação é

> o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou e-learning, e outros.

Nos espaços acadêmicos formais, o que se observa é que ainda é incipiente o uso dos princípios educomunicacionais que são definidos por Soares (2000): a) a promoção do acesso democrático à produção e à difusão de informação; e b) a facilitação do ensino-aprendizagem por meio do uso criativo dos meios de comunicação. Por essa razão, a experiência do Polivoz é relevante para o campo, uma vez que sistematizou a prática desses princípios no espaço formal da Universidade.

Esse campo de atuação educomunicativo tem ligação direta com a perspectiva de compartilhar, trocar e de se relacionar. Nesse sentido, esse debate se aproxima do trabalho de teóricos da educação, como Paulo Freire, que definiu a Comunicação como aspecto fundamental das relações humanas. Em seus estudos, Freire (1981) defende a Comunicação como premissa para haver conhecimento de fato e entende esse processo dentro de uma uma relação igualitária e dialogal entre os sujeitos. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 78), define o autor.

Durante a experiência educomunicativa do Polivoz, também foi possível perceber o campo fértil para a existência de um ecossistema comunicativo[7], com a participação ativa dos sujeitos e o respeito à diversidade de opiniões em que todos e todas são ouvidos e têm garantido o direito à fala e ao exercício da reflexão sobre o fazer proposto por Paulo Freire (2008). Para este, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22).

Tanto os programas temáticos produzidos no primeiro semestre da disciplina de Radiojornalismo II quanto as duas grandes coberturas especiais feitas durante o Encontro Nordestino pelo Direito à Comunicação e a Semana de Comunicação Pública, vivenciadas na disciplina de Radiojornalismo III, foram marcados pela autonomia dos estudantes na tomada de decisão e debates durante todo o processo.

No segundo semestre, consolidadas as práticas de radiojornalismo e ainda desvendando o universo do webradiojornalismo, os alunos foram divididos em equipes com, em média, 11 repórteres de rádio, três social media, um produtor e três âncoras (já não apenas apresentam, mas também comentam, opinam). A cobertura dos dois eventos foi realizada em tempo real nas redes sociais com a produção de *flashes*, textos, fotos, entrevistas e vídeos, sejam eles do evento ou mesmo da preparação do programa final, os bastidores.

Em todas as edições, o produto final do Polivoz foi um programa de rádio com 50 minutos de duração, ao vivo, com vinhetas, spots, reportagens, quadros fixos e entrevista de estúdio ao vivo. No entanto, o uso das redes sociais permitiu uma vivência prática de convergência midiática, ressaltando, assim, o papel da internet nas novas formas do fazer Jornalismo.

O início da produção das duas edições especiais do Polivoz se deu por meio de uma entrevista coletiva com os organizadores dos referidos eventos para que surgissem as pautas. Esse foi o momento em que os estudantes se apropriaram da temática de cada evento para, então, se dividirem entre as diferentes funções e pautas. Não havia a função do editor, pois a proposta era que a versão final do texto fosse conquistada de forma colaborativa, em

um processo de ensino e aprendizagem mútuo no qual a hierarquia era horizontalizada com base nos preceitos das práticas educomunicativas, mediadas pela professora autora deste artigo. Tal conduta, calcada nos ensinamentos de Freire (1998), pode ser sintetizada na fala de Jenkins (2006, p. 28): “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades”.

O passo seguinte à coletiva foi a reunião de pauta, realizada com os alunos, mediada pela professora, na qual as funções do programa e as pautas foram divididas. A escolha das funções e das pautas a serem cumpridas seguiu a lógica das aptidões e disponibilidades de cada um, com o encorajamento à experimentação. O encaminhamento das matérias foi feito por meio da discussão em sala de aula sobre as principais temáticas em torno dos assuntos com base em critérios de noticiabilidade[8].

Enquanto os repórteres cuidavam da apuração e produção de suas respectivas matérias, tendo o espaço do grupo secreto do Facebook para tirar dúvidas, a equipe das redes sociais criou e alimentou as páginas nos perfis do Facebook[9] e do Instragram[10], além da conta na plataforma de *streaming* de áudio SoundCloud[11]. Todas as redes sociais têm os conteúdos armazenados e disponíveis com as publicações originais para consulta.

Dentro desse processo de construção do programa, em uma segunda reunião presencial, os estudantes expuseram o tema de suas matérias para o fechamento da abordagem do tema proposto. Com a pauta encaminhada, todos seguiram para a cobertura factual on-line, em tempo real, das atividades previstas nos dois eventos que tiveram a cobertura do Polivoz.

Como última tarefa da disciplina, para que fosse possível materializar a experiência do Polivoz, foi feita a sistematização dos dados da cobertura da Semana de Comunicação Pública para uma etapa final de armazenamento de dados a seguir. O evento durou quatro dias e contou com atividades nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Católica de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Faculdades Integradas Aeso/Barros Melo, Faculdade Joaquim Nabuco, Centro Universitário

Maurício de Nassau e Senac. Nesses dias, foram produzidos e publicados, ao todo, no Facebook: 70 fotos, 15 *flashes* e dez vídeos. Além disso, foram compartilhadas seis publicações de outros perfis que também noticiaram o evento. O balanço final trouxe os seguintes números: 13.508 visualizações, 803 curtidas e 38 compartilhamentos. Os dados foram contabilizados pela equipe que atuou nas redes sociais.

O momento que se seguiu à cobertura em tempo real dos dias do evento foi caracterizado pela discussão, em um terceiro encontro presencial, de como transformar esse material bruto, fruto da cobertura factual, em reportagens especiais que seriam utilizadas no programa de rádio, com o desafio de tornar os produtos jornalísticos atemporais. Como primeiro passo, foi criado o espelho do programa. Posteriormente, os três âncoras se reuniram em outros três momentos distintos para desenvolver o script.

Ao longo de todo esse processo, o uso do grupo secreto do Facebook foi a sala de aula sem paredes, em que todos puderam postar para tirar dúvidas, fazer perguntas, consultas ou compartilhar textos para subsidiar o trabalho da equipe, além de informações sobre tempo e deixas das matérias. Depois da opinião dos integrantes do grupo, e de forma colaborativa, os estudantes finalizaram suas produções.

O programa Polivoz Especial Comunicação Pública foi exibido com dez reportagens de rádio, ao todo, com os seguintes temas/retrancas: 1. Regulação/Mídia (Rebeka Rodrigues); 2. Regulamentação/Proposta (Agostinho Santiago); 3. Dificuldades/Qualidade (Mayara Ezequiel); 4. Direitos Autorais (Maria Eduarda Barbosa); 5. Audiovisual/Distribuição (Marina Meireles); 6. Voz/Regionalização (Kamyla Brito); 7. Radialista/Mercado (Karoline Gomes); 8. Áudio/Qualidade (Marcela Moreira); 9. Imagem/Qualidade (Marina Araújo); Comunicação/Saúde (Tatiana Ferreira); e 10. Adesão/Mobilização (Eliane Lima). Durante o programa, houve ainda um debate sobre as temáticas exibidas com um dos coordenadores do evento, Felipe Peres Calheiros.

Além das matérias e entrevistas, o Polivoz ainda contou com quatro spots educativos e temáticos que foram produzidos pelos

estudantes e inspirados nos princípios da Comunicação Pública, instituídos pela Lei nº 11.652, de 7 de abril de 2008, e que serviram de base durante a apuração das pautas, entre eles:

1. Produção e programação com finalidades educativas, artísticas, culturais, científicas e informativas;
2. Promoção da cultura nacional, estímulo à produção regional e à produção independente;
3. Não discriminação religiosa, político-partidária, filosófica, étnica, de gênero ou de opção sexual;
4. Observância de preceitos éticos no exercício das atividades de radiodifusão;
5. Participação da sociedade civil no controle da aplicação dos princípios do sistema público de radiodifusão, respeitando-se a pluralidade da sociedade brasileira (BRASIL, 2008, p. s/p).

Desse modo, a produção deste material também permitiu aos alunos uma incursão sobre a legislação que dispõe sobre a Comunicação Social, possibilitando, assim, um espaço para a reflexão e debate sobre a dialética das relações entre legislação, práticas profissionais, mercado e demandas sociais e culturais contemporâneas.

Depois de pronto, o programa Polivoz Especial Comunicação Pública foi disponibilizado na plataforma SoundCloud[12] e, em seguida, compartilhado na fanpage para que fosse disponibilizado para os internautas. Todos os programas produzidos durante a cobertura feita pelos estudantes estão disponíveis na fanpage do grupo.

Além disso, o programa foi submetido ao Comitê de Conteúdo da Rádio Universitária, no Recife. Ele foi aprovado e veiculado posteriormente na grade de programação[13].

Um ensaio para o fortalecimento do Jornalismo

O Polivoz foi traçado com base em estratégias educomunicativas desde a sua concepção. A hierarquia horizontalizada contribuiu para

que os alunos percebessem o quão proativos podem ser em suas atividades dentro e fora da sala de aula. Ter a liberdade para tomar iniciativas e solucionar juntos os desafios fez do grupo não somente conhecedor dos temas propostos, mas também emancipou os sujeitos envolvidos no processo para que trilhassem seus próprios caminhos a partir de um ambiente favorável ao conhecimento de forma crítica e autônoma.

O trabalho em equipe fortaleceu a comunicação e a sintonia entre os integrantes do grupo, favorecendo, assim, o clima de confiança mútua e aprendizado colaborativo. Mais do que a produção de programas, o Polivoz cooperou para que fosse possível descobrir habilidades dentro das técnicas previstas para o Radiojornalismo em diálogo com a internet. Aumentou, ainda, a disposição em ouvir e compreender as habilidades uns dos outros.

O papel da professora na disciplina foi o de animar o processo e mediar as discussões, aprendizagem e conflitos. Uma postura de mediadora em vez de mera depositária dos saberes. A prática vivenciada durante o Polivoz dialoga com o pensamento de Moran (2000 p. 57):

> Educar é colaborar para que professores e alunos — nas escolas e organizações — transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. E ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional — do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

O processo desenvolvido por meio das práticas educomunicativas se mostrou fundamental na aprendizagem. Além do amadurecimento na prática e na produção de conteúdos para o Polivoz, tal processo possibilitou aprender a trabalhar em equipe por meio da diversidade de temas e rodízio de funções.

Assim, pode-se concluir que o Polivoz é uma experiência relevante de ensino das técnicas do radiojornalismo com práticas educomunicativas em um ambiente formal de educação, que contribui para o fortalecimento do Jornalismo na formação dos estudantes, por meio de experiências comunicacionais

contemporâneas e leitura crítica de mídia. A partir dele, é possível observar posturas mais protagonistas e emancipatórias dos sujeitos envolvidos, que estão saindo da universidade para ocupar as vagas do mercado tendo uma outra compreensão de seu papel social diante da Comunicação e atentos às demandas sociais pelas quais clama a população, nem sempre representada nos veículos da mídia corporativa que temos atualmente. A experiência do Polivoz nos convida — professores, pesquisadores e jornalistas — a novas incursões nas relações entre sala de aula e mercado de trabalho com vistas ao favorecimento de um Jornalismo de qualidade tendo a graduação como semente a ser germinada para que seus frutos sejam colhidos mais adiante.

Referências

FERRARETO, Luiz Artur. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Editora Doravante, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

LIMA, Venício Artur de. **Mídia**: teoria e política. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MEDITSCH, Eduardo Barreto Vianna. **O Rádio na era da informação**: teoria e técnica do novo radiojornalismo. Florianópolis: Insular/Edufsc, 2007.

MEDITSCH. A informação sonora na webemergência: sobre as possibilidades de um radiojornalismo digital na mídia e pós-mídia. In: MAGNONI, Antônio Francisco; CARVALHO, Juliano Maurício. **O novo rádio:** cenários da radiodifusão na era digital. São Paulo: Editora Senac, 2010. p. 203-238.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. Mudar a forma de ensinar e de aprender. In: Revista Interações, São Paulo, 2000. vol. 5, nº 9, jan/jun 2000, p.57-72

PARADA, Marcelo. **Rádio**: 24 horas de Jornalismo. São Paulo: Editora Panda, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: Segmento/ECA/USP, n. 19, ano 7, p.12-24, set/dez 2000.

Educomunicação Socioambiental: reflexões sobre a Amazônia em sites de Divulgação Científica[1]

Rosely Risuenho Viana[2]
Universidade Federal do Pará, PA

Apresentação

A Amazônia está em risco, todos sabemos. Ante as ameaças da poluição atmosférica, da mudança climática, da erosão e da contaminação dos solos, afirma-se a ideia de desenvolvimento sustentável com o encargo de transmitir um ambiente viável às gerações que nos sucederem. Hoje, todo estudante que tenha concluído o Ensino Médio certamente flertou com o tema da preservação da Floresta Amazônica. A educação ambiental, regida pelos princípios da sustentabilidade e do consumo responsável, chega até as escolas via ações que buscam capturar futuros adeptos ou ativistas. Afetados pelo propósito de brecar a destruição do planeta e pelo ideal de melhorar a qualidade da vida humana, jovens aderem cada vez mais às formulações dos grupos ambientalistas.

As propostas ora utópicas, ora pragmáticas ensejadas por estes grupos parecem conter a esperança de que a recuperação da natureza ajude a revigorar sociedades anêmicas, curar culturas perversas, devolver ao homem pré-apocalíptico a capacidade de amar, criar e gostar da vida, que a industrialização e a urbanização aceleradas estão colocando a perder (KEHL; SIMÕES; COSTA, 1986, p. 21). Portanto, as preocupações com o futuro planetário

estão bem vivas; elas habitam e alertam permanentemente a consciência do presente, alimentando as controvérsias públicas, solicitando medidas de proteção para o patrimônio natural, ainda que o ecodesenvolvimento esteja longe de dispor dos meios técnicos e sistemas reguladores dos quais necessita (LIPOVETSKY, 2004, p. 69).

Não há dúvidas que os interesses econômicos imediatos continuam a ter precedência sobre a atenção para com as gerações futuras. Lipovetsky (2004, p. 69) argumenta que a pane das representações do futuro, o eclipse da ideia de progresso e a impotência para imaginar o futuro só aumentam a sobrepotência técnico-científico para transformar radicalmente o porvir: a febre da brevidade é apenas uma das facetas da civilização futurista hipermoderna. Enfatiza ainda que, enquanto o mercado estende sua "ditadura" do curto prazo, os riscos ambientais assumem posição primordial no debate coletivo.

Para Martín-Barbero (2014, p.109), o vazio das utopias que atravessa o campo da política vê-se preenchido nos últimos anos por um acúmulo de utopias provenientes do campo da tecnologia e da comunicação: "aldeia global", "mundo virtual", "ser digital" etc. A comunicação tem representado, então, um papel decisivo, entre veículos e conteúdos, entre controles e liberdades de informação e expressão, para a amplificação desse debate formado por embriões de uma nova cidadania e um novo espaço público, configurados por uma enorme pluralidade de atores e leituras críticas que convergem para um compromisso emancipador e uma cultura política na qual a resistência é, ao mesmo tempo, forjadora de alternativas (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 8).

Os atuais ativistas integram grupos formais ou informais que, conforme categoriza Giacomini Filho (2004, p. 164), fazem uso desde métodos políticos legais como a negociação, a intervenção em ações empresariais, a liderança em discussões e protestos, até o uso da força física, porém sempre amparados pela legitimidade ideológica de defender o ambiente. No caso específico da Amazônia, Leff (2002, p. 161) informa que as associações ambientalistas prescrevem medidas necessárias para impedir maior destruição, como a implantação das unidades de conservação já

aprovadas e não efetivadas legalmente; o fortalecimento das instituições encarregadas da proteção ambiental; a adoção de mecanismos fiscais que punam a extração ilegal de madeira e beneficiem exclusivamente sua produção através de manejo florestal sustentável e certificado; a destinação das áreas griladas para a criação de áreas de proteção como parques e reservas extrativistas de uso sustentável; e o apoio financeiro a projetos de manejo florestal comunitário, entre outras ações.

Entretanto, um traço especialmente marcante na divulgação dos ideais “verdes” é a sua relação com a visibilidade. O apelo às causas, as denúncias e as convocações ao engajamento são publicizadas de diferentes modos em boa parte das mídias e redes sociais, o que produz, sem dúvida, a adesão significativa da juventude.

Esta “adesão” deve ser alimentada, tanto quanto possível, por um amplo espectro de informações científicas, mas ainda nos parece necessário criar formas mais afirmativas de reflexão, de experiência, de acesso, de apropriação e construção de sentidos pela escola ou, mais propriamente, pelos alunos durante o processo de escolarização. Ao especular sobre a difusão de conteúdos científicos relacionados à preservação da Amazônia produzidos por instituições oficiais de pesquisa ambiental, disponibilizados na internet, este texto não busca inventariar ou analisar sites específicos, configurados em um *corpus*, mas traçar um percurso teórico-reflexivo em torno das convergências temáticas entre educomunicação e divulgação científica on-line sobre a preservação e sustentabilidade ambiental da Amazônia.

Porta-voz Científico on-line: Intermediações

A questão ambiental e seus corolários, a biodiversidade e o desenvolvimento sustentável, são, de longe, as representações mais recorrentes na produção, difusão, gestão, recepção e consumo de conteúdos simbólicos sobre a Amazônia. É uma urgência

estratégica compreender o modo como esta região se mostra através dos porta-vozes científicos da necessidade de preservar sua biodiversidade e garantir a sustentabilidade de seus recursos naturais, em mensagens geradas e divulgadas pela internet.

É fato que, em se tratando da Amazônia, as instituições científicas dispararam na frente como vozes autorizadas sobre a conservação ambiental por dois motivos. O primeiro refere-se ao fato de a ciência estar cada vez mais no centro das relações de poder transnacionais como um setor avançado de geração de informação, o bem mais valioso para o mercado e para a indústria, que ocupam posições privilegiadas na economia global. O segundo motivo diz respeito ao uso pioneiro de plataformas digitais de comunicação pelas comunidades científicas locais e globais como meio não apenas de difusão, mas de produção de conhecimento.

É fácil deduzir que, para o grande público, sobretudo o público jovem, a “largada” da ciência quanto ao uso de suportes midiáticos eletrônicos como meio e fonte de informação tende a atestar que o futuro da Amazônia pertence fundamentalmente às ciências “da natureza”, como a biologia, a biotecnologia, a botânica, a geociências, a genética, etc., sem distinguir competências e habilidades teóricas e técnico-científicas que cabem a cada uma dessas áreas do conhecimento, menos ainda suas transversalidades.

Para Lévy (2003, p. 198), o fato de os cientistas tenderem a ser vistos como pessoas dotadas de curiosidade e de espírito crítico e que podem “ler tudo” ou “ver tudo” não é exatamente um problema, a questão é considerar que o comum dos mortais necessita de uma informação simples, pré-digerida e sem contradição. O autor nos lembra que estes argumentos foram, a cada vez, empregados contra a democracia, contra o sufrágio universal, contra a liberdade de imprensa, em favor da censura, e que consistem, finalmente, em sempre tratar os cidadãos como sujeitos menores (LÉVY, 2003, p. 198). Lévy (2003, p. 197) sustenta ainda que o pluralismo não é um fator de agravamento dos riscos de manipulação, de desinformação ou de mentira, mas ao contrário, uma condição para que vozes humanitárias, opositoras ou divergentes possam ser escutadas.

As considerações de Lévy, certamente, não significam que uma informação “assinada” na internet por determinado grupo ligado à ciência deva ser aceita sem análise, prescindindo de qualquer mediação social. Sabemos que a universalidade do saber informatizado não passa mais pela uniformidade da mensagem, do sentido ou do contexto, mas pela multiplicidade flutuante de mensagens, dos sentidos e, principalmente, pelo potencial de contato entre os sujeitos que as produzem. Isso torna a informação mais conhecida e mais debatida; em uma palavra, emancipadora.

De modo semelhante, Wolton (2006, p. 51) considera que, ao exercer responsabilidades, um acadêmico sai de seu laboratório e se confronta com questões de poder e de cooperação científica, ele mesmo se vê, então, tendo que negociar e compreender o ponto de vista do outro. No próprio campo das relações entre comunicação e educação, Soares (1999, p. 266) relata que é raro um tecnólogo dialogar com um “educador de mídia” ou com um “educador de artes”. Isso porque, de acordo com o autor, se pensa que os três estão lidando com diferentes áreas de desempenho: um com o mundo das técnicas, outro com o mundo da cultura e o terceiro com o mundo das artes.

> O que está acontecendo, contudo, é que os projetos educativos que focalizam a análise da produção cultural nos meios de comunicação de massa (na área da “instrução em meios de comunicação”), por um lado, e os projetos de utilização dos recursos de informação no ensino (área das “tecnologias educacionais”), por outro, têm sido assumidos com sua própria densidade, e tratados por centros de pesquisa especializados (os centros de “educação para a comunicação” e os “laboratórios de tecnologia educacional”), o que não deixa dúvidas quanto à especificidade com que cada área ou campo tem sido concebido (SOARES, 1999, p. 266).

A obrigação de se relacionar com o mundo externo, onde coabitam muitas lógicas exógenas à sua, com as quais deve aprender a coabitar, recoloca outra questão importante que é a do lugar de porta-voz. A noção de portavoz é essencial para compreender as conexões entre ciência, comunicação e educação, uma vez que a condição de alguém que fala no lugar dos que não falam, dos não humanos (por exemplo: a natureza, a floresta, a

paisagem natural, os animais), é assumida pelos especialistas que orientam a difusão de conteúdos de base científica disponibilizados nos sites.

Os não humanos, como designa Latour (2000, p. 119), obviamente, não falam diretamente no coletivo, mas indiretamente pela mediação de porta-vozes que dispõem da autoridade (Ministério do Meio Ambiente, por exemplo) ou que a tomam (cientistas, "verdes", industriais, empresários), e são tão pouco contestados que parece não mais "falar", mas apenas "retransmitir":

> O que pode uma bactéria recombinada no solo? Ninguém pode responder a essa questão *sem passar pelos* poucos laboratórios que se ocupam com essa questão. Ninguém pode inscrever uma resposta sem consultar os porta-vozes de Dijon, seus instrumentos, seus campos experimentais. A resposta depende de quem? Dos preconceitos dos biólogos, da qualidade dos resultados, das bactérias, das peculiaridades do solo de Dijon, da concorrência darwiniana das outras bactérias, do acaso, do ruído de fundo? De tudo isso, talvez (LATOUR, 2000, p. 119-120, grifos nosso).

Todo porta-voz precisa decidir, então, se fala em seu próprio nome ou em nome de seus representados (podendo ainda ser influenciado pelos interesses de outros atores sociais), e todo receptor só pode emitir juízos de valor ao se sentir afetado, por atração ou repulsa, pelas questões, no caso das temáticas em discussão aqui, em torno da preservação ambiental. Tomemos como exemplo o site do *Prêmio Márcio Ayres para Jovens Naturalistas*[3], do Programa de Pesquisa e Pós-graduação "Biodiversidade da Amazônia" do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), entidade vinculada diretamente ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). O prêmio visa, entre outros objetivos, estimular nos estudantes dos níveis de Ensino Fundamental e Médio o desejo de descobrir, por meio da ciência, os diversos ambientes da região amazônica e suas inter-relações.

Na página inicial do site, a janela *Biodiversidad*e responde à interrogação *O que é biodiversidade?* E dispara outras perguntas: qual é o valor de um metro cúbico de água liberado pela Floresta Amazônica, por evaporação, que retorna em forma de chuva, mantendo o clima úmido da região? Qual é o valor dos nutrientes

acumulados nos troncos e nas cascas de árvores centenárias? Quais seriam os prejuízos provocados pelos incêndios na Amazônia se estes não se apagassem nas margens das florestas? Quanto vale um quilo de carbono que deixa de ser liberado para a atmosfera por estar estocado em suas florestas? Ao final dessas interpelações, a importância da biodiversidade é enfatizada, como diria Latour (2000, p.122), “fora de suas qualidades intrínsecas”, ou seja, através dos valores determinados pelas transformações que sofre depois “nas mãos dos homens”.

> Além disso, a biodiversidade é fonte de imenso potencial econômico por ser a base das atividades agrícolas, pecuárias, pesqueiras, florestais e também a base da indústria da biotecnologia, ou seja, da fabricação de remédios, cosméticos, enzimas industriais, hormônios, sementes agrícolas. Portanto, a biodiversidade possui, além do seu valor intrínseco, valor ecológico, genético, social, econômico, científico, educacional, cultural, recreativo… Com tamanha importância, é preciso conhecer e evitar a perda da biodiversidade![4].

O texto não deixa dúvidas quanto à necessidade de preservar a biodiversidade, hoje incontestável. Mas tende a provocar, como qualquer discurso competente, certa culpabilidade naquele que o recebe. A equação é simples: a culpabilidade deve conduzir à responsabilidade. A pior das culpas: ser amazônida e “não saber” e, em sabendo, “nada fazer”, porque “com tamanha importância, é preciso conhecer e evitar a perda da biodiversidade!”. Nossa intenção não é deslegitimar a centralidade das comunidades científicas quanto ao “fazer ciência”, nem tampouco questionar a dinamicidade e interatividade da estrutura de seus dispositivos comunicacionais, mas interrogar as reais possibilidades da recepção crítica e exercício da seletividade na construção e ampliação de mecanismos interpretativos dos conteúdos divulgados entre jovens estudantes amazônidas.

Comte-Sponville (2005, p. xx) sugere que toda responsabilidade decorre de uma lógica da decisão. Segundo este autor, ela não é um problema a resolver, é uma escolha a fazer, o que não se dá sem hierarquias e renúncias. Dizer-nos o que e como devemos fazer é uma coisa, mas *se* devemos fazer é outra. Assim, ser

responsável (estudante) é poder tomar uma decisão, inclusive em situação de complexidade e incerteza? Ser moral, então, é cuidar do seu dever (escola)? Ser moralizador é cuidar do dever dos outros (ciência)?

Esta é uma pauta ético-filosófica que, embora complexa, precisa alcançar as escolas para ampliar o debate e a reflexão sobre as questões concretas em torno da Amazônia, o que nos leva a pensar sobre o modo como a educação ambiental (e suas variações) tem chegado aos estudantes com ações e, fundamentalmente, com princípios voltados para a preservação sustentável.

Educomunicação Socioambiental: Interdiscursos

Não consideramos pertinente, nem desejável, a este espaço fazer uma digressão em torno dos marcos histórico-documentais e conceituais da educação ambiental, seguramente uma das áreas do conhecimento precursoras da educomunicação socioambiental. De fato, as ações educativas, de acordo com Carvalho (2004, p. xx), baseadas nos princípios da educação ambiental, devem voltar-se à formação de atitudes ecológicas e cidadãs que pressupõe o desenvolvimento de capacidades e sensibilidades para identificar e compreender os problemas ambientais, mobilizar-se e comprometer-se com a tomada de decisões voltadas à melhoria da qualidade de vida, implicando responsabilidade ético-social e justiça ambiental.

Ao propor que a educação ambiental deva ser devotada à construção de um saber transformador da relação sociedade-natureza, Leff (2002, p. 161) recoloca o problema da articulação das espacialidades e temporalidades de diferentes processos naturais e sociais: a harmonização e conflito entre os ciclos econômicos e ecológicos, entre a valorização econômica e os valores culturais; entre a maximização dos ganhos, dos tempos de regeneração dos recursos naturais e dos processos de inovação e assimilação tecnológica; entre os diferentes espaços ecológicos, geográficos,

culturais, políticos e econômicos onde se concretizam as ações da gestão ambiental. Ab'Sáber (1993) assevera que a prática da educação ambiental exige método, noção de escala, boa percepção das relações entre tempo, espaço e conjunturas; conhecimentos sobre as realidades regionais e, sobretudo, códigos de linguagem adaptados às faixas etárias dos estudantes.

Atualmente, o termo socioambiental passou a ser utilizado em lugar da expressão *ambiental*, que, de origem profundamente naturalista, é insuficiente para recobrir a interação sociedadênatureza. A adição do termo "sócio" facilita, segundo Mendonça (2002, p. 48), posicionar a sociedade enquanto sujeito, elemento e parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea.

Gadotti (2008, p. 63) propõe um novo neologismo: a ecopedagogia. Esta se preocupa não apenas com a preservação da natureza (ecologia natural) ou o impacto das sociedades humanas sobre os ambientes sociais (ecologia social), mas com um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral), que implica a reorientação dos currículos para uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais, que levaria a mudar as relações humanas, sociais e ambientais configuradas na atualidade. A preservação depende de uma consciência ecológica, e a formação da consciência depende da educação. Por isso, é necessária uma ecoformação. E a ecoformação necessita de uma ecopedagogia (GADOTTI, 2008, p. 62). Leff (2002, p. 163), por outro lado, reitera que o saber ambiental não se constitui em um saber homogêneo, ele vai sendo estabelecido na relação com o objeto e o campo temático das diversas áreas de conhecimento, definindo-se o ambiental de cada ciência, o que abre espaço para a interdisciplinaridade, com a formulação de novas teorias, disciplinas e técnicas, exprimindo diferentes visões que correspondem a diversos interesses da sociedade, indo desde a perspectiva neoliberal até propostas decorrentes das chamadas "novas racionalidades produtivas".

É exatamente na interface entre o fazer educativo, os estudos ambientais e o agir comunicativo, que a educomunicação socioambiental se situa enquanto área de estudo interdisciplinar e

de intervenção social, nos últimos anos. O Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), ligado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), publicou a Resolução 422, de 23 de março de 2011, que estabelece diretrizes para conteúdos e procedimentos em ações, projetos, campanhas e programas de informação, comunicação e educação ambiental. Esta Resolução define a educomunicação como um campo de intervenção social que visa promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e à difusão da informação, envolvendo a ação comunicativa no espaço educativo formal ou não formal. A Resolução sustenta ainda que a educomunicação, como uma das abordagens possíveis da educação ambiental, deve ser promovida, propiciando a construção, a gestão e a difusão do conhecimento a partir das experiências da realidade socioambiental de cada local.

O texto-base *Educomunicação Socioambiental: Comunicação Popular e Educação*, organizado por Costa (2008), que subsidia as propostas de políticas públicas associadas ao Programa Nacional de Educação Ambiental (Pro-NEA) e orienta práticas de comunicação no campo da Educação Ambiental do MMA, reitera que uma política de comunicação ambiental baseada nos princípios da democratização, promoção da autonomia e emancipação, só se materializa quando há condições de inclusão ampla no direito à comunicação, que significa não só poder ter acesso à informação e aos bens culturais mediatizados ou não, mas também acesso à participação na criação e na gestão dos meios de comunicação. Refere-se à educomunicação socioambiental como:

> conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo (COSTA, 2008, p. 4).

A indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos é ressaltada pelo termo socioambiental. A dimensão pedagógica, neste contexto, tem foco no “como” se gera os saberes e “o que” se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza. Se os documentos citados não deixam dúvidas quanto à atualidade da área da educomunicação socioambiental, a participação da comunicação

nos espaços escolares ainda é vista por muitos sob a ótica de compreensão utilitária e de adestramento ideológico em torno da massificação de condutas tidas como ambientalmente corretas, a partir da compreensão prescritiva da necessidade de "conscientização pública" para a mudança de valores, em função da corrida pela informatização dos processos culturais e educativos.

Às vezes, confunde-se política de comunicação com ações de monitoramento e intervenção pontuais nos meios de comunicação e, outras vezes, apenas com gestão e difusão da informação, da mesma forma como acontece com a comunicação dominada pelo interesse comercial (COSTA, 2008, p.12). Pelo contrário, a educomunicação aproxima o campo da educação ambiental à perspectiva de uma comunicação popular educadora, autonomista e democrática, tal como enuncia Soares (2000, p. 21):

> A interdiscursividade, vale dizer, o diálogo com outros discursos, é a garantia da sobrevivência do novo campo e de cada uma das áreas de intervenção, ao mesmo tempo que vai permitindo a construção de sua especificidade. Este interdiscurso é multivocal e o seu elemento estruturante é a polifonia. A alteridade é a dimensão constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementam-se.

Em sua condição de interdiscurso, a expressão educomunicação comporta diversas atividades e se materializa em muitas dimensões teórico-práticas. Vale acrescentar, portanto, que quando se pensa no campo da *comunicação para a educação* distintas vertentes se impõem, mesmo aquelas posturas defensivas, de cunho moralista, até projetos que se caracterizam por implementar procedimentos voltados para a apropriação dos meios e das linguagens da comunicação por parte das crianças e jovens. No campo da *mediação tecnológica* na educação é que são discutidas e propostas a democratização dos sistemas e defesa do direito à comunicação. A *gestão da comunicação* nos espaços educativos produz-se tanto nos ambientes voltados para programas escolares formais, quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não formais de educação, como nas emissoras de rádio e de televisão educativas, nas editoras e centros produtores de material didático, nas instituições que administram programas de educação a

distância e nos centros culturais. Como um campo de *produção do conhecimento*, a educomunicação se faz presente também nas diretrizes filosóficas de projetos e programas sócio-educativos governamentais (SOARES, 1999, p. 8).

Comunicação, Educação, Socioambientalismo e Amazônia: inter-reflexões finais

A circulação da informação mediática pelos ambientes escolares, lugares onde se concretiza, precisa ser melhor compreendida à medida que produz aprendizados e comportamentos traduzidos nos seus signos: usos e hábitos (LOPES, 2004, p. 154). Cremos, como Citelli (2004, p. xx), que o estreitamento do diálogo da instituição escolar com os meios de comunicação deve ocorrer numa *cifra tensa* que não coloque no lugar dos necessários procedimentos analíticos a pura incorporação acrítica de formas, conceitos e valores. Para este autor, vale lembrar que a televisão, o rádio, o jornal e a internet encontram-se há muito, nas salas de aula, malgrado a ausência de suportes Citelli (2004, p. 147). Com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na educação, passa a haver um fluxo comunicativo onde o aluno se torna também produtor e criador de mensagens pelas novas tecnologias (DOWBOR, 2001, p. 47). Essa autonomia certamente produz o que Barton e Lee (2015, p. 84) denominam de "tecnopânico" provocado pelos sentimentos de incerteza acionados toda vez que surgem novas tecnologias, tal como ocorrido anteriormente com a TV, o telegrama e o rádio.

O fato de uma unidade escolar não possuir, por exemplo, aparelho de televisão — o que é cada vez mais raro — não impede que os temas por ela postos em circulação cheguem às aulas, aos pátios, às conversas nos corredores (CITELLI, 2008, p. 91). O que circula nos meios já é, nos diz ainda Citelli, objeto de reconhecimento social, correndo o risco de ser, pura e

simplesmente, validado como expressão única da verdade e da realidade. Ou seja, as ações comunicativas podem, mais do que informar, evitar a adesão cega ao cientificismo: aquele que pretende tomar o lugar da moral. No campo do pensamento crítico-educacional, Giroux (1999, p. xx) enfatiza o valor da necessária crítica textual para analisar como as imagens ou convenções técnicas dentro de formas diversas, tais como a narrativa, formas de tratamento e referência ideológica tentam construir uma gama limitada de posições a partir das quais elas devem ser lidas.

Seja pela obrigatoriedade das pesquisas e projetos escolares, seja através do protagonismo em causas ambientais, os jovens, ao consultar os sites de instituições públicas de pesquisa, acessam um campo vasto de temáticas ecológicas (desmatamento, efeito estufa, aquecimento global, ecossistemas) convergentes à importância do "serviço ecológico" fornecido pela Floresta Amazônica para preservar a biodiversidade. Daí a internet ter se tornado um poderoso instrumento para comunicar, difundir, disseminar ideias e inspirar mudanças de comportamento das quais dependem os processos de conservação bem sucedidos.

Se tomarmos como fato que noções de biodiversidade e sustentabilidade são heterogêneas, tal como reiterado pelos autores anteriormente citados, resta-nos algumas inquietações: por que os textos informativos dos sites institucionais parecem tão pouco controversos? O que acontece com a opinião de todos quando alguns passam a ser os únicos porta-vozes da natureza?

Neste caso, consideramos que os sites de instituições científicas, mesmo pretendendo uma informação para consumo universal, ainda "comunicam" para seus pares, para a própria comunidade semiótica com a qual partilham sentidos comuns. Em outras palavras, o receptor está excluído da comunidade imaginária com a qual ou para qual o discurso permuta significados. Vale lembrar que o imaginário também se relaciona à *imagística* através dos símbolos culturais que correspondem em geral ao recorte do saber feito pela escolarização e pela própria imersão no universo de significação midiático, no qual as informações são reapropriadas, negociadas e intensificadas. Eis o trunfo do poder do cientificismo, uma vez que o uso de sistemas retóricos mitificadores não deixa de recobrir de

aura a ideia da ciência como porta-voz da natureza para os jovens receptores/usuários/estudantes das informações on-line pelo estudante/receptor em contextos de educação formal e suas múltiplas mediações.

Ora, sabemos que o conjunto de informações sobre espécies, distribuição e ambientes requer a definição de conteúdos e áreas prioritárias de conhecimento, aspecto que constitui parte essencial na formulação de escolhas conscientes. A informação é condição necessária para definir itinerários possíveis diante das agendas ambientais pautadas por saberes ainda fragmentados sobre a biodiversidade e as condições de manejo sustentável da Floresta Amazônica.

Nesse contexto, ambientes efetivamente educomunicativos respondem plenamente ao compromisso com transversalidade dos saberes necessária para produzir modos de representação e ações cidadãs que recoloquem a escola como núcleo estratégico de articulação entre a veiculação do saber científico, as novas tecnologias de informação e suas relações com as re-identidades dos jovens estudantes amazônidas. A condição de pertencentes a esta região redobra a responsabilidade por formular, tanto quanto possível, escolhas conscientes que auxiliem a definir o futuro que desejam para o lugar tangível e imaginário onde habitam.

Referências

AB'SÁBER, A. A universidade brasileira na (re)conceituação da educação ambiental. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 31, n.15, p. 107-115, 2º semestre de 1993.

ALVES, P. **Educomunicação**: a experiência do Núcleo de Comunicação Educação – ECA/USP. 2002. 197 f. Dissertação (Mestrado) — Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

CARVALHO, I. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

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

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

COMTE-SPONVILLE, A. **O capitalismo é moral? Sobre algumas coisas ridículas e as tiranias do nosso tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSTA, M. (Org.). **Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, L. Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade. In: BRASIL. **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos Educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. xx-xx.

GADOTTI, M. **Educar para sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Ed,L, 2008.

GIACOMINI FILHO, G. **Ecopropaganda**. São Paulo: Senac, 2004.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KEHL, M.; SIMÕES, I.; COSTA, A. **Um país no ar**: história da TV brasileira em três canais. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LATOUR, B. **Ciência em ação**. Como seguir cientistas e engenheiros sociedades afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.LÉVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F.; DA SILVA, J. (Orgs.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, M. Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo tecnológico. SãoPaulo: Loyola, 2004.

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

SOARES, I. CONTRA A VIOLÊNCIA: Experiências sensoriais envolvendo luz e visão. Educação para a mídia e tecnologia educacional de um ponto de vista latino-americano. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (Orgs.). **A Criança e a mídia**. Imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.

SOARES, I. **Educomunicação: um campo de mediações**. Revista Comunicação & Educação n. 19. São Paulo: Segmento/ECA-USP, 2000.

WOLTON, D. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.

Sala de aula invertida: um campo de análise[1]

José Anderson Santos Cruz[2]
Eliana Alves Arxer[3]
José Luís Bizelli[4]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Introdução

Com o avanço das novas tecnologias digitais, criam-se oportunidades para pesquisas que venham discutir, refletir e contribuir na busca por inovações metodológicas para a tarefa de ensinar, tanto no que se refere a fornecer os códigos das diferentes ciências, como na arte de formar cidadãos ativos, críticos e criativos para a sociedade em rede. “As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam – no médio prazo – em reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas” (MORAN, 2007, s/p).

É natural, portanto, que Instituições de Ensino Superior (IES) tenham interesse em utilizar inovações metodológicas para promover uma educação de qualidade mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que facilite as interações entre alunos, entre alunos e professores e que crie plataformas virtuais onde seja possível um diálogo contínuo entre os conteúdos selecionados e o mundo contido nas tramas da rede de conhecimento global.

Recortando o campo de visão através da legislação brasileira — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/1996 —, a educação tem como objetivo promover e disseminar o conhecimento (BRASIL, 1996). O exercício educativo, então, não recai apenas no

ato de ensinar os conteúdos disponíveis, mas extrapola para o exercício da formação do sujeito autônomo sobre a sua aprendizagem, para a construção de ator reflexivo sobre as conexões concretas que desenham, de forma sistêmica, a vida em sociedade: autor de sua trajetória intelectual e construtor criativo da convivência cidadã na cidade.

> Ganha potência o trabalho do professor: mediador e orientador na formação do cidadão. Há que se olhar para a formação do educador valorizada pelos meios disponíveis para enfrentar antigas questões:
> A comunicação através da colaboração se complementa com a comunicação um a um, com a personalização, através do diálogo do professor com cada educando e seu projeto, com a orientação e acompanhamento do seu ritmo. Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Com isso o professor conversa, orienta seus educandos de uma forma mais direta, no momento que precisam e da forma mais conveniente (MORAN, 2015, s/p).

Se a informação mediada por inovações tecnológicas requer um olhar mais atento por parte dos profissionais da educação — professores, gestores, secretários acadêmicos, pedagogos, pesquisadores —, encontramo-nos em uma multiplicidade de tempos diferentes de ensino e de aprendizagem, os quais convergem para uma competição acirrada pela sociedade da informação, pela sociedade do conhecimento, pela era digital ou sociedade em rede: como diria Bauman (2000), pela sociedade líquida.

Novas metodologias postulam um olhar mais crítico ao ato de promover educação de qualidade, como as Metodologias Ativas (MAs) que desenham um caminho através da Sala de Aula Invertida (SAI), conhecida também como *Flipped Classroom* ou *Blended Learning*.

Ensino superior e as tecnologias digitais

O desenvolvimento tecnológico instiga novas reflexões no âmbito da educação para superar as perspectivas dos diferentes alunos, já que há uma diversidade entre os níveis de apropriação daqueles que devem se ajustar às grades curriculares. Mesmo quando se trabalha com a apropriação sobre TICs no Ensino Superior, o universo é distinto: uns dominam os meios, enquanto outros têm maior dificuldade diante do pequeno contato com plataformas de aprendizagem digital ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Não é diferente com os docentes que têm que enfrentar criativamente o ato de ensinar através das mesmas tecnologias.

Há um desafio correspondente e multilateral: para gestores que proporcionem os meios tecnológicos efetivos e promovam a formação de docentes para a usabilidade dos mesmos (SOUZA; BIZELLI; SOUZA, 2011); para educadores que busquem introduzir na sala de aula estratégias que exijam certa desenvoltura em habilidades para transitar em redes de inovação (CRUZ; BIZELLI, 2014); para alunos que, independentemente da geração, precisam adquirir capacidade de absorver os códigos das linguagens — inclusive a linguagem digital —, capacidade de filtrar informações através do conhecimento disponível para utilizar as ferramentas de comunicação eticamente para o aprendizado coletivo e a construção da vida cidadã. É para este fim que se exige formação de gestores, professores e alunos.

Criam-se perspectivas de, através das mais variadas Tecnologias de Informação e Comunicação, para que todos — de todas as gerações: tanto os mais experientes quanto os mais novos — reestruturem a forma de aprender no cotidiano e carreguem para a sala de aula conteúdos que vão além das disciplinas, ou seja, transbordam para o mundo concreto sobre o qual se desenvolvem as condições materiais de existência dos seres humanos.

Eticamente, são atores diferentes que exercem seus saberes recriando suas práticas frente ao desafio do ensino, do aprendizado e da gestão. Uma grande responsabilidade recai sobre o professor articulador e agregador do ambiente escolar: elo entre o mundo do conhecimento e a realidade concreta. Mais do que prover o acesso do aluno à escola, o professor garante a apropriação das habilidades que serão indispensáveis para o exercício da cidadania.

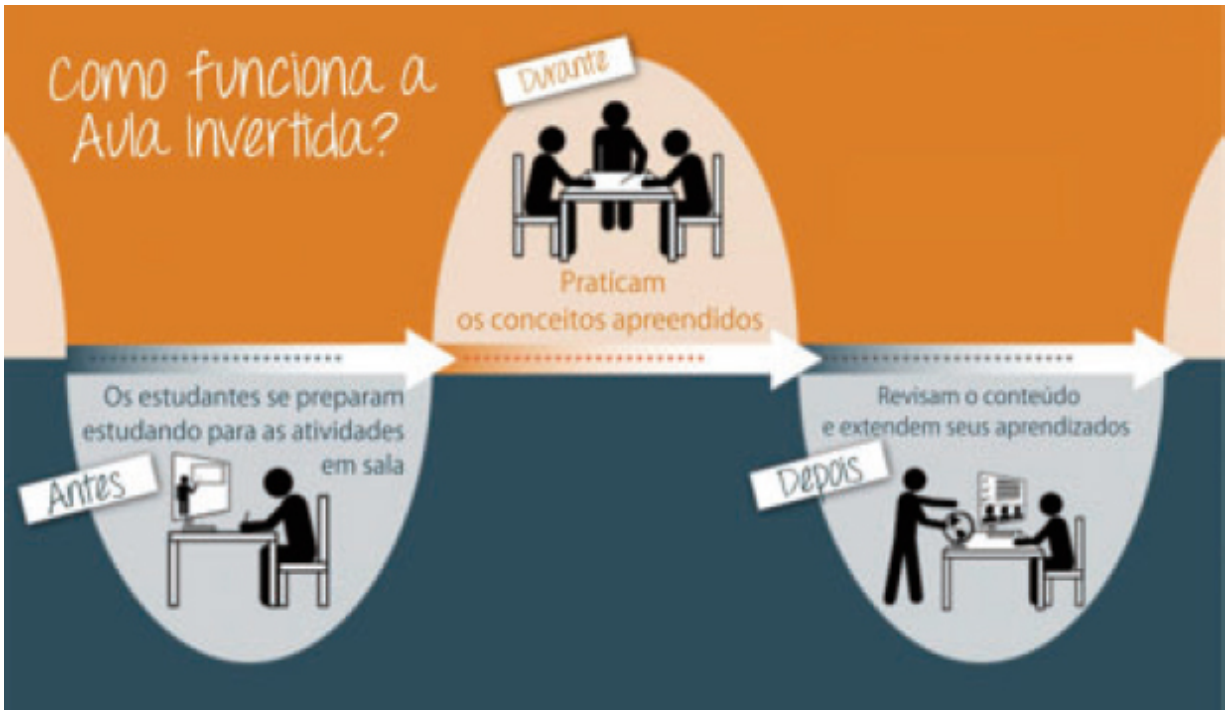
TICs não passam de meios para facilitar o trabalho de articulação do educador.

No entanto, educação para os meios — via ciberespaço — não é uma tarefa simples, pois exige certa firmeza de vontade e comprometimento com a criação de ambientes colaborativos entre profissionais diversos que gravitam em lógicas ditadas por ciências diferentes — estruturadas segundo paradigmas diversos — e que precisam de interlocução nos ambientes concretos de trabalho (BIZELLI, 2015).

A SAI tem como proposta recolocar o educando no centro da discussão em sala de aula, responsabilizando-o pelo acesso aos conteúdos contextualizados dentro da área de formação profissional específica. Estando o aluno de posse dos conteúdos, ele se dirige para a sala de aula onde o professor estimula discussões e reflexões problematizando o conhecimento adquirido e as experiências de vida dos estudantes, fomentando trocas de visão de mundo e gerando conhecimentos novos.

Assim, como apresenta a Figura 1, o educando acessa os conteúdos que são a ***pré-aula***. A ***aula*** é este ambiente organizado pela figura do professor — discussões sobre os conteúdos e simulação de situações-problema. A ***pós-aula*** trabalha com a avaliação da vivência e do conteúdo, buscando identificar os pontos fortes e os pontos fracos do processo de ensino e aprendizado, buscando medir o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno. O foco é o aluno, a condução do processo está na mão do professor, e as tecnologias cristalizam as condições comunicacionais para o fortalecimento da autonomia intelectual do estudante.

FIGURA 1: A funcionalidade da Sala de Aula Invertida



Fonte: GoConqr[5] (2016)

Por um lado, embora os meios na educação — em tempos de globalização e de internacionalização do ensino — é indispensável analisar as mediações de TICs dentro dos processos educativos que se estabelecem na Sociedade em Rede, como define Castells (1999). Por outro lado, é perceptível que a qualidade do ensino superior está cada vez mais no centro das discussões, no âmbito educacional, quando se discute a construção cidadã do ambiente profissional. Sendo assim, há necessidade de revisão dos cânones que definem a educação de qualidade para a formação de atores socialmente comprometidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, em seu Capítulo IV, define e afirma que o Ensino Superior tem por "finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo" (BRASIL, 1996, s/p).

Ao seguir esse pensamento, o desafio colocado diz respeito à aplicação de TICs no contexto da educação, em geral, e do ensino superior, em particular, para formar cidadãos reflexivos, críticos e criativos, ou seja, com habilidades e competências no uso de inovações tecnológicas de forma ética; já que as tecnologias

digitais, cada vez mais, veem sendo renovadas e reinventadas para responder às preocupações e indagações da sociedade, favorecendo a formação de um sujeito ativo.

Esse educando deve estar aberto para *aprender a aprender* e *aprender a fazer* através do uso de TICs na construção do conhecimento profissional e da construção social da vida cidadã. Dominar o conhecimento sobre as multiplataformas que sustentam a rede e sobre as informações que trafegam por elas significa ganhar independência sobre as próprias fontes, recriar os conhecimentos disponíveis, defender os interesses coletivos na sociedade dos interesses individuais e repensar a articulação social dos diferentes.

Mas é preciso deixar claro que entender sobre processos educativos tem a ver com processos sociais, história da educação e sociedade. Não há educação sem inclusão cidadã. A sociedade atual incorpora diariamente inovações tecnológicas que apontam para uma melhor qualidade de vida, para uma melhor capacidade de compreensão do mundo concreto, para pensá-lo e fazer pensar para a utilização das metodologias que envolvem TICs — EaD, e-serviços, e-administração e e-democracia —, para o exercício fundamental da liberdade amparada no conhecimento proporcionado pela educação (CRUZ; BIZELLI, 2014).

Entende-se que a tecnologia e a internet propõem novos olhares para novas formas de ensinar e aprender, pois os educandos utilizam a internet para acessar as mais variadas informações. Nesse processo, é parte da educação promover a criticidade do educando quanto às informações e fontes utilizadas. O professor deve mediar e incentivar esse educando a refletir, averiguar e discutir tais informações, e, dessa forma, o conhecimento torna-se interessante, principalmente quando aliado às experiências do próprio educando.

De acordo com Bizelli (2015, p. 3), “o acesso deve proporcionar ao cidadão educação básica, educação tecnológica e educação para o trabalho. Para além do acesso aos meios digitais é preciso que o cidadão possa apropriar-se deste conjunto de inovações”.

No momento atual — momento em que TICs estão atuantes no meio social, educacional e na formação do sujeito —, faz-se indispensável dominar o conjunto de informações que estão

digitalizadas na rede e disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar. Diante das possibilidades que a rede oferece, o acesso deve ser universal. No entanto, acesso sem apropriação é inútil. Mas a apropriação depende de educação universal, fonte do exercício da liberdade sobre decidir livremente por buscar interesses individuais ou por buscas acima dos interesses individuais.

A sociedade está em constante transformação, sendo que parte delas é oriunda dessa tecnologização do cotidiano e da proliferação de plataformas digitais que modificam o tempo e o espaço do trabalho. A sociedade muda e, consequentemente, muda a forma de as novas gerações conceberem o mundo do trabalho (CRUZ; BIZELLI, 2015).

Mas se observa também que, na graduação, os alunos devem ter o preparo para as habilidades e competências que formem o docente, já que alguns que cursam as licenciaturas devem desenvolver práticas pedagógicas e isso se dará através de políticas educacionais mais consistentes.

A educação sempre esteve enredada em um desafio: como usar de processos comprovados para abrir novos caminhos ainda não trilhados? Uma matriz estável que responda à novidade é uma busca que normalmente não se realiza dada a crescente velocidade de transformação social que se vive hoje. Ao imaginar que o educador represente diferentes papéis durante as diversas fases de crescimento dos educandos, exercícios concretamente divergentes podem ser identificados: 1) em fase inicial, quando se trata de conduzir a aprendizagem para o desvendamento de códigos que permitam entender linguagens de diferentes ciências; 2) em fase madura, quando é possível, a partir dos códigos, criar novas formas, inclusive questionando os sistemas científicos vigentes, exercendo a reflexão e a crítica (BIZELLI, 2015).

No entanto, acesso e apropriação se tornam pilares para que se possa pensar e discutir, segundo Bizelli e Santos (2012), a sociedade da informação. Exige-se o acesso e a apropriação dos códigos (fonte, desenho, letra, dados, informações), pois todos os documentos, artigos de revistas, minutas de reuniões, legislações, práticas discursivas sobre temas, troca de informações em tempo real, armazenamento de dados, conhecimento tácito transformado

em explícito são produzidos a partir dos recursos “disponíveis para consulta imediata através de uma simples pesquisa por palavras-chave” (LÉVY, 1993, p. 63).

Ensino híbrido: sala de aula invertida – Blended Learning

Os avanços e as inovações hoje disponíveis — sejam elas tecnologias ou novos métodos de gestão e pesquisa, sejam elas Tecnologias de Informação e Comunicação — entram em obsolescência muito rapidamente, exigindo reinvenções sustentadas por conhecimentos adquiridos através de uma educação de qualidade que favoreça a formação de um cidadão flexível às mudanças, às alterações e variações do ambiente que o circunda. Formar sujeitos reflexivos, críticos e criativos através do ensino superior é um trabalho de longo prazo, sujeito a dificuldades inerentes à velocidade das transformações, inclusive àquelas que dizem respeito ao mercado de trabalho.

> A metodologia híbrida de ensino tem possibilidade de promover uma educação, no âmbito superior, mais agradável, dinâmica, com metodologias mais assertivas e com práticas calcadas em discussões e debates plurais. A práxis do ensino híbrido é uma tendência que vem sendo aplicada em instituições brasileiras. Seu desempenho tem chamado a atenção de pesquisadores, teóricos, gestores educacionais, enfronhados no ensino que se vem fazendo nas Instituições de Ensino Superior (IES).
>
> As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave — mudanças progressivas — e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante — disciplinar — mas priorizam o envolvimento maior do educando, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada educando aprende no seu próprio ritmo e

> necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (MORAN, 2013, s/p).
>
> A partir da exploração dos conteúdos, observa-se que essa nova metodologia, também conhecida como *Blended Learning, Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida (SAI), contribui para uma reelaboração e um repensar da cultura educacional. Assim, poder-se-á repensar a utilidade de TICs para a construção de uma educação inovadora.
>
> As práticas de Sala de Aula Invertida são também práticas de Ensino Híbrido. Isso acontece porque quando são planejados processos de pesquisa e coleta de informações para serem realizadas fora da sala de aula, é objetivo do professor que esses processos sejam desenvolvidos com o auxílio das tecnologias. Pode ser uma simples pesquisa online via buscador ou até mesmo uma complexa trajetória em uma saga de um jogo (MORAN, 2015, s/p).

Diante da importância da internet para a socialização dos conhecimentos historicamente construídos, enfatiza-se a necessidade de políticas de inclusão digital que atendam às demandas nacionais. Alguns países, ao desenvolverem uma ampla política de Tecnologias de Informação viabilizadas pelas cidades digitais, alavancaram os índices de educação para os primeiros lugares do mundo. Um exemplo é a Finlândia, que, ao repensar a importância de TICs, possibilitou uma verdadeira revolução na educação do país (CRUZ; BIZELLI, 2015).

Nota-se aqui a possibilidade de as MAs — Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom* — contribuirem para uma inovação na educação nas IES brasileiras. Pois nesse mesmo cenário, existe uma multiplicidade de realidades tecnológicas entre seus educandos: aqueles com acesso às diversas tecnologias, outros com pouco acesso e aqueles que ainda não têm acesso.

> Fica visível a oportunidade de rompimento de barreiras que separam o conhecimento erudito do popular, gerando interações totalmente novas, misturas capazes de agregar novos olhares nos múltiplos lados e de fazer que a população estabeleça outros parâmetros comunicacionais e sociais (BIZELLI, 2015, p. 4).
>
> Para adaptar-se ao uso de TICs, será necessário todos compartilharem seus conhecimentos e trabalhar em grupo, com profissionais de informática, programadores visuais e com Tecnologias de Informação, disponibilizando

> conhecimentos para, principalmente, estudantes. O educando será responsável pela sua formação, aprendizagem, reflexão e crítica tanto em sala de aula quanto na sociedade, desse modo corroborando sua formação com o discernir entre informação e conhecimento.
> Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (BACICH; MORAN, 2015, s/p).

A metodologia do ensino híbrido consiste na aplicabilidade do ensino presencial e virtual ao mesmo tempo: o educando deverá ter acesso aos conteúdos na sua casa e estes serão debatidos em sala de aula. Desse modo, o debate contribuirá para novas possibilidades de reclexão e criticidade. Ao utilizar o modelo virtual a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o educando poderá executar as atividades de forma presencial, por exemplo: utilizar-se de experiências práticas, experienciar o uso de laboratórios, participar de discussões em grupos sobre conteúdos. Todo esse cenário fortalece a ideia de que a aplicação do rodízio corrobora o educando para que este tenha a oportunidade de alternar ou circular pelas diferentes modalidades de ensino e aprendizagem, como apresenta a Figura 2.

FIGURA 2: Processos da Sala de Aula Invertida – Mapa Conceitual



Fonte: Experiências Pedagógicas[6] (2016)

As necessidades individuais de uma sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada passam pela incorporação de TICs, as quais disponibilizam acesso a informações em tempo real. As transformações ganham velocidade de forma a parecer que nada dura por muito tempo, é esse ritmo que se impõe à educação e à utilização de TICs como meio para o ensino e aprendizagem..

Em verdade, através da interação com o universo prático, os seres humanos vão construindo suas posições e concepções sobre o mundo que os cerca: a cultura vai dando significado ao ambiente concreto. Incorporar a vivência aos processos educativos permite criar “pontos básicos de ancoragem” dos quais derivam outros significados (BIZELLI, 2015).

Dentro da perspectiva da formação do educando para o mercado, a multiplicidade dos conhecimentos é construída ao longo de sua experiência cultural, social política e econômica, que nesse processo são formados pela temporalidade, trajetória através dos caminhos percorridos entre a vida e os cenários da escolarização.

Considerações finais

Hoje, o processo educativo apresenta-se cada vez mais complexo, exigindo esforços de reconstrução de suas práticas, metodologias e estratégias, tanto no que diz respeito à tarefa de ensinar como à de aprender. O ensino superior como práxis de formação de cidadãos reflexivos, críticos e criativos torna-se cenário para traçar rumos que desenhem novas formas de educar. Não se trata apenas de desenhar, de apresentar, de depositar conteúdos — calcados em teorias educativas — para estudantes desinteressados, mas de provocar interação, diálogo entre seres em formação, carregados de conteúdo cultural e social.

Na teoria e na execução prática, o ensino híbrido introduz inovações na forma de apresentar os conteúdos através das TICs, introduzir a *problematização* na sala de aula e avaliar constantemente o processo. A sala de aula não pode mais ter a sua fronteira limitada à exposição do conteúdo, já que a rede digital abre a janela das informações para o mundo cibernético: as fronteiras físicas e temporais desaparecem e o mundo está contido digitalmente dentro de um computador, de um *smartphone*, de um *notebook* ou de qualquer outro dispositivo eletrônico que acesse informações em tempo real, em qualquer lugar.

A metodologia da sala de aula invertida, enquanto metodologia ativa, requer, incentiva, conclama um educando protagonista de sua formação e um professor mediador e orientador. Exige esforços de todos — alunos, professores, gestores, instituições de ensino e demais envolvidos. Há um esforço que começa com a linha pedagógica adotada pela escola e seus profissionais, passa pela preparação dos ambientes e dos materiais a serem utilizados, continua ativo na postura dos estudantes em absorverem os conteúdos e participarem das rodas de discussão, termina na análise e reconfiguração do processo.

Os desafios configuram situações de enfrentamento do novo, o que significa vencer obstáculos e desenvolver uma gestão educacional participativa com os atores comprometidos com o exercício desenhado. É um momento de sair da zona de conforto

para ensinar, aprender e administrar. Não se trata de exercício individual, mas de construção coletiva de um ambiente de colaboração e criação para além das regras que limitam o fazer pedagógico e o fazer ético que sustentam a formação de cidadãos únicos, diversos e que acreditam na convivência humana democrática.

> A liberdade ganha um novo sentido já que provém da capacidade de decidir a partir de interesses e mesmo, eticamente, acima deles. Há espaço e tempo para um novo ser político que não só investe em regras civilizadas de convivência dos desiguais, mas que é capaz de repensar a distribuição dos recursos de forma a considerar as ações compensatórias necessárias para haver mais equidade. Parte desse exercício pode ser tributado ao encurtamento das distâncias sociais provocadas pelo uso de inovações tecnológicas que ajudam a reconstruir os atores sociais nos rudimentos da cultura:
> comunicação implica troca, interação, participação, coautoria, diferindo, portanto, da simples informação transmitida em mão única. Como aprender a ler e a escrever com novas tecnologias? Para uma escola que não sabe usar sequer livros, as TIC — com sua interatividade, interdisciplinaridade, pró-atividade, disponibilidade de dados — podem representar obstáculos de outra ordem para educandos passivos, espectadores a espera de conteúdos e docentes carentes de preparo (BIZELLI, 2015, p. 8).

Partindo das experiências empíricas e buscando acender a chama para o ato de educar e formar, abre-se um vasto campo para pesquisas que tenham a preocupação de entender a aplicação prática das MAs na construção de soluções para melhor qualificar o ensino superior. No entanto, algumas barreiras devem ser rompidas para aceitar o conceito da SAI, ou seja, para construir novos conhecimentos e novas possibilidades de interação e integração, há que se rever a percepção de que os procedimentos de ensinar e aprender já foram esgotados por teorias que têm resposta para tudo.

TICs mudaram comportamentos! Tanto a educação como o processo de ensino e aprendizagem estão sujeitos às interferências de novas possibilidades de comunicação. Nesse processo, os atores — professores, alunos e gestores — detêm espaços diferentes de ação, não perdendo de vista, porém, que todos têm

um espaço de responsabilidade coletiva sobre o resultado da educação que deve estar voltado para o bem público, a construção da cidadania.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

BAUMAN. Zygmunt. **Sociedade Líquida**. São Paulo: Zahar, 2000.

BIZELLI, José Luís. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 38., 2015 [online]. **Anais**… Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2657-1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 out. 2016.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís. Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital. In: **Cad. Ed. Tec. Soc**., Inhumas, v. 8, n.1, p. 79-90, 2015. Disponível em: <http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/227/130>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís. Sociedade, tecnologias e educação: as tecnologias da informação e

comunicação e o pensar da sociedade concreta. In: **Cad. Ed. Tec. Soc**., Inhumas, v. 5, 2014. Disponível em: <http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/191/96>. Acesso em: 03 jan. 2016.

MORAN, José Manuel. **Ensino híbrido na visão de José Manuel Moran**. 2015. Disponível em: <http://www.simposiohipertexto.com.br/2015/06/26/ensino-hibridona-visao-de-jose-manuel-moran/>. Acesso em: 19 maio 2016.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

MORAN, José Manuel. **A TV digital e a integração das tecnologias na educação**. 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/digital.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

SANTOS, P. B. ; BIZELLI, J. L. . O ciberativismo tunisiano: análise contextual das novas mídias e uma proposta de documentário interativo. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom 2012, 2012, Fortaleza. Anais do … Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Fortaleza: Intercom/UNIFOR, 2012. v. 01. p. 1-16.

SOUZA, Maicon Ferreira de ; SOUZA, Osmar Ambrosio de. Usabilidade: um fator crítico para da interatividade da Televisão Digital. **Comunicologia**, Brasília, v. 1, p. 1-15, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/2446/1520>. Acesso em: 01 nov. 2016.

A interface Comunicação e Educação e as possibilidades de convergência entre o campo da produção e da recepção: o caso Televisando[1]

Aline Tainá Amaral Horn[2]
Everton Luiz Renaud De Paula[3]
Rosa Maria Cardoso Dalla Costa[4]
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR

1 Introdução

Não é de hoje a aliança entre a escola e a mídia como instituições do saber voltadas à formação dos sujeitos na sociedade. Entendendo a representatividade que exercem como espaços educativos e de aprendizagem, compreender a realidade de profissionais da comunicação e da educação, em especial jornalistas e professores, ascende à discussão acerca das lacunas e fragilidades latentes no mundo de trabalho (tanto na redação de jornalismo, como na sala de aula) frente a propostas de mídia-educação cada vez mais crescentes em empresas de comunicação e escolas públicas e privadas. Em contrapartida, o pano de fundo que pauta a implementação de projetos de comunicação e educação reflete um cenário de contrariedades que perpassam pela práxis e formação dos profissionais envolvidos.

Os jornalistas e os educadores compartilham desafios e angústias em comum quando se fala no terreno de interface da comunicação e

educação. A prática profissional de ambas as profissões — adequação às novas tecnologias, excesso de atribuições, cumprimento de metas, etc. — em descompasso com a formação acadêmica que raramente apresenta disciplinas relacionadas à mídia-educação ou educomunicação nas grades curriculares, tanto dos cursos de comunicação, como das licenciaturas, sinaliza a emergente superação da dicotomia entre os campos da comunicação e educação, frente a projetos que visam ações conjuntas entre profissionais dessas áreas do saber. Diante dessa realidade, o presente artigo fundamenta-se nos seguintes questionamentos: quais são as possibilidades de convergência entre os campos da produção e da recepção em um projeto de comunicação e educação? De que forma propostas como essas são colocadas em prática na rotina de trabalho do professor e do jornalista? É possível alinhar os valores da cultura escolar e do jornalismo sem cair numa visão meramente voltada aos interesses institucionais? Como jornalistas e professores podem trabalhar em parceria e contribuir para a formação crítica e dialógica da sociedade? A partir dessas reflexões, o artigo apresenta os principais resultados de duas pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que analisaram o mesmo objeto de estudo, o *Projeto Televisando*, sob perspectivas diferenciadas: uma com enfoque na produção (redação de jornalismo) e a outra na recepção (ambiente escolar). A partir do entendimento de que a Educomunicação é um campo do saber que constitui um conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a desenvolver *ecossistemas comunicativos* — ambientes que promovem o diálogo e a reflexão dos indivíduos por meio de ferramentas da comunicação (SOARES, 2011), propõe-se discutir os principais conceitos da interface da comunicação e educação e contextualizar a prática dos profissionais da escola e da mídia que estão diretamente envolvidos em ações e propostas educomunicativas conjuntas. Pretende-se traçar um paralelo entre os resultados alcançados por entender que são estudos complementares que podem levantar novas perspectivas de investigação e incitar questionamentos pertinentes acerca do campo

de interface. Em ambas as pesquisas foram utilizados como instrumentos metodológicos formulários, entrevistas e observação participante, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa dos autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Santos (2009), Michelle Lessard-Hérbert, Gabriel Goyette e Geráld Boutin (2012) e, para interpretação de dados, a análise de conteúdo da Bardin (1977). O *Televisando* é um projeto de comunicação e educação desenvolvido pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC TV) e o Instituto do Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom) em parceria com Secretarias Municipais da Educação do Paraná e Instituições de Ensino Superior paranaenses, que propõe a realização de atividades nas escolas da rede municipal do estado a partir de reportagens especiais produzidas pelos jornalistas da RPC TV, exibidas quinzenalmente nos telejornais locais *Paraná TV* 1º e 2º edição (às 12h e 19h, respectivamente). Embora se reconheça que esse projeto seja produto de uma emissora autônoma e afiliada de uma das maiores corporações de comunicação do mundo, a Rede Globo de Televisão, e que, portanto, possa reforçar motivações institucionais e de marketing, trata-se de uma iniciativa de responsabilidade social, que visa à aprendizagem e ao exercício crítico da comunidade. Ao propor a interrelação dos campos da comunicação e educação, consequentemente, contribui para a aproximação entre seus agentes envolvidos — jornalistas e professores.

2 O Campo de interface da Comunicação e da Educação e suas possibilidades de convergência

A partir da compreensão que “os campos da comunicação e educação, simultaneamente, educam e comunicam” (SOARES, 2011, p. 17), e considerando que as “preocupações comunicacionais da Educação, e as preocupações sobre a aprendizagem na Comunicação, parecem de algum modo penetrar os dois campos

originais na sua totalidade e fornecer-lhes novos ângulos e questões para observação" (BRAGA; CALAZANS, 2003, p. 56), parte-se do entendimento de que a comunicação e a educação são instituições do saber disseminadoras de valores hegemônicos e indispensáveis à formação do indivíduo em sociedade. Soares (2011, p. 17) traça um paralelo entre essas áreas do conhecimento e afirma que a educação só é possível enquanto "ação comunicativa", tendo em vista que a comunicação por si só está presente em todos os modos de formação do ser humano e que a comunicação é também uma "ação educativa" enquanto produção simbólica e transmissão de sentidos.

Conforme definição de Melo e Tosta (2008, p. 49), o campo que une a educação e a comunicação

> representa um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes e efetivos cidadãos. […] Este é um campo que abre margens a desafios, pois exige o reconhecimento da mídia "como um outro lugar do saber", que influencia e condiciona, juntamente com a escola, o processo de formação dos indivíduos.

Os autores também afirmam que a interface destes campos do saber leva ao desenvolvimento da capacidade dos educadores, educandos e profissionais da comunicação, em pensar criticamente a realidade:

> conseguir selecionar, distinguir e inter-relacionar informações oriundas dos meios tecnológicos e de tantos outros, e de conhecimentos fornecidos pela escola. A complexidade dessa interface obriga-nos a reinventar conceitos, formular novas categorias de análise, bem como incorporar outras problemáticas para a compreensão dos processos de socialização e aprendizado na contemporaneidade (MELO; TOSTA, 2008, p. 49).

Para tanto, é preciso superar alguns estereótipos quando se fala no campo de interface da comunicação e educação. Da mesma forma que há na escola uma visão predominante da relação verticalista professor–aluno, a mídia, por vezes, acaba reproduzindo e reforçando padrões similares na relação jornalista–sociedade (público-alvo/audiência), em especial nos países pouco desenvolvidos, com sociedades ainda pouco "politizadas" para os

meios. É o que afirma Soares (2011, p. 37), ao relatar que o maior obstáculo na relação Comunicação e Educação é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos que, é reforçada, por outro lado, “pelo modelo disponível da comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor”.

Aquém de tais apontamentos, quando jornalistas e educadores passam a pensar a realidade sob uma perspectiva crítica e dialógica, a partir de projetos de comunicação e educação, acabam por reelaborar suas próprias práxis. É o que propõe Soares (2011) ao afirmar que a Educomunicação, campo do saber com certa autonomia em relação aos tradicionais campos da educação e da comunicação, constitui um conjunto de ações destinadas a criar ambientes que garantam possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. O autor exemplifica que essa nova área de intervenção reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, tanto da mídia quanto do seu público:

> Esta é a razão pela qual se afirma que o eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos converte-se no habitat natural da educomunicação. Sua função é qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir. Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte de seu vocabulário. Está presente onde práticas de comunicação se manifestam com consequências para a vida em sociedade: na família, na escola, na empresa, na própria mídia (SOARES, 2011, p. 18).

Tais concepções também são reforçadas quando se assume a premissa de que “sempre estamos na possibilidade de aprender, mas nem sempre na de ensinar” (OROZCO, 2014, p. 25). Afinal, a aprendizagem se dá de formas diversas, não sendo a escola o único lugar onde esta ocorre.

> O ensino é restrito, a aprendizagem é aberta, quase interminável. O aprender não depende unicamente do ensinar, pois se aprende de muitas maneiras: pela descoberta, pela tentativa e pelo erro, tanto ou mais do que como resultado de algum ensinamento. […] É preciso romper esse

> monopólio e crença generalizada de que educação só tem a ver com o escolar. Esse seria o caso dos meios de comunicação de massa e, hoje, das diversas tecnologias e das redes sociais que, sem reconhecer-se educadores, estão educando, e o produto de sua educação é o polêmico, pelo menos, e nem tudo o que conseguem vale a pena. Tampouco é essencial ou necessário, mas nem por isso inexistente (OROZCO, 2014, p. 25).

Nesse sentido, quando se fala da produção televisiva, em especial dos programas da TV cotidiana, comercial — aquela que não opera sob o selo de produção educativa —, mesmo que não tenha finalidade didática, no processo de recepção, a audiência toma um papel ativo de produtor de sentido. “Não se preocupem com a forma como a mensagem é produzida nem o seu conteúdo, são os receptores que dão o significado final” (WOLTON, 1997 apud DALLA COSTA, 1999, p. 21. Tradução livre).

Diante desses apontamentos, fica evidente que a implementação de projetos de responsabilidade social, na convergência entre TV e sala de aula, traz resultados positivos para a sociedade, pois promove uma transformação nos pilares de atuação dos emissores e dos receptores, bem como rompe as barreiras históricas entre os dois espaços. O Televisando, projeto de comunicação e educação que alia o trabalho do jornalismo da RPC TV e do Instituto GRP-Com, é um exemplo claro desse tipo de iniciativa. Sua proposta é incentivar a expressão literária, artística, comunicativa e pedagógica, envolvendo alunos e professores das escolas das redes municipais paranaenses. Presente nas regionais de Ponta Grossa, Guarapuava, Cascavel, Londrina, Maringá, Noroeste e Foz do Iguaçu, mobiliza pessoas de profissões diversas: jornalistas, educadores, pedagogos, filósofos, educomunicadores, entre outros. Ambas as instituições envolvidas no projeto fazem parte do Grupo Paranaense de Comunicação, e cada uma é responsável por executar atividades específicas. Enquanto os jornalistas da RPC TV produzem as reportagens e participam de algumas etapas de avaliação e de premiação dos trabalhos dos alunos e professores, o Instituto faz a gestão de todo o projeto, como elaboração do regulamento, mobilização das Secretarias da Educação para apoiar a disseminação das iniciativas do Televisando pelas escolas

municipais do Paraná, definição das temáticas anuais, mediação da plataforma dos cursos EaD, avaliação dos trabalhos, organização dos eventos de premiação, entre outras ações.

Realizar um projeto desta natureza no solo da escola e da redação de jornalismo não é tarefa fácil. Na cultura escolar, tem influência da ancoragem situacional do polo emissor — que por si está composta de suas historicidades e especificidades. Está submetido às linguagens de comunicação e educação — neste caso, o gênero do jornalismo televisivo e da clássica preleção de sala de aula. E, também, das próprias características dos alunos–audiência que, com seus professores, familiares, vizinhos, hábitos religiosos, culturais e de lazer, formam a comunidade de apropriação e significação. Já na redação, os desafios do dia a dia da profissão — cumprimento de metas institucionais, sobrecarga de trabalho, desenvolvimento de novas competências para interagir com um público cada vez mais crítico e produtor de conteúdo, etc. — dificultam o engajamento dos jornalistas em ações educomunicativas que possam ser incorporadas à rotina de trabalho.

Convém destacar, portanto, que o cenário de ações conjuntas entre profissionais do Instituto GRPCom e da RPC TV, organizações com rotinas e atividades profissionais diferenciadas, é complexo e requer aprimoramentos. Sem a temática do ano e disseminação do projeto pelas escolas municipais do estado do Paraná (realizada pelo Instituto) não há pauta; sem pauta (promovida pela redação de jornalismo) não há reportagem. Embora os processos de trabalho sejam complementares e indissociáveis, apresentam muitas lacunas no campo de interface da comunicação e educação. Pressupõe-se que ao jornalista caberia sair às ruas, ter contato com a cultura escolar, conversar com diretores, professores e pedagogos; e ao professor, incorporar as ferramentas de comunicação como aliadas ao ensino e à aprendizagem em sala de aula. Porém, a realidade é outra e ainda exige muitos esforços para alcançar os princípios teórico/metodológicos da vertente educomunicativa. Para que ações educomunicativas sejam implementadas, a educomunicação precisa ser construída intencionalmente, por meio de ações inclusivas, democráticas, criativas e midiáticas (SOARES, 2011). Tais ações

valorizam as mediações possibilitadas pelos veículos de comunicação e pela escola, que têm como seus protagonistas os jornalistas e educadores, o que mais uma vez coloca em destaque a contribuição desses profissionais na constituição de espaços que oportunizem o diálogo e a reflexão, tanto na cultura escolar, como também nas relações sociais: família, amigos e sociedade.

3 Percurso metodológico

Na pesquisa com enfoque na produção, as informações coletadas foram sistematizadas seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa dos autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) e Santos (2009). Inicialmente, na etapa de caráter quantitativo, formulários foram enviados via e-mail institucional aos jornalistas envolvidos no *Televisando*. Posteriormente, na etapa de caráter qualitativo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os editores-chefes e jornalistas. Teve-se como objetivo obter um panorama da abrangência do projeto no estado; verificar se o envolvimento no projeto gerou alterações na rotina de trabalho; público a quem se destinam as reportagens; experiência ou formação na área de interface da comunicação e educação; compreensão do jornalista do que seja um projeto de comunicação e educação; identificar como o *Televisando* é tratado na redação da TV; equipe envolvida no projeto; de que forma as reportagens do projeto se diferem das demais matérias do telejornal; desafios do dia a dia na televisão; mudanças na rotina de trabalho; a recorrência do tema educação nas reportagens; e questões políticas e institucionais. Realizouse também a análise de conteúdo das reportagens, considerando a concepção heurística, idealizada por Bardin (1977) como pilar norteador da investigação, a fim de enriquecer a tentativa exploratória e aumentar a propensão à descoberta, “para ver o que dá”. Já na pesquisa direcionada ao estudo de recepção, a produção dos dados seguiu as bases da pesquisa qualitativa em educação, seguindo as premissas epistemológicas de Michelle Lessard-Hérbert, Gabriel Goyette e Geráld Boutin (2012). Os passos iniciais foram dados no estudo

exploratório que, além de mapear as pesquisas já realizadas nesta interface em busca deste objeto, também mapeou os espaços potenciais para a observação do processo de recepção. Com base em dados sobre abrangência e capilaridade do projeto, chegou-se à cidade de Palmeira, no Paraná. Já que todas as escolas da cidade estavam inseridas no projeto, a escolha da instituição se deu por meio da caracterização do perfil da professora, que apresentava maior tempo de consumo de mídia, focado exclusivamente na TV aberta, com mais de dez anos de docência e mais de dois anos de atuação no projeto que constituiu o cenário da pesquisa.

Com o ambiente definido, ocorreram as observações em sala de aula, durante um semestre letivo, acompanhando uma vez por semana toda a rotina de aula dos estudantes — 23 alunos de 4º ano do Ensino Fundamental. Mesmo nos dias em que não havia apresentação de telejornal, as atividades realizadas com os alunos constituíram referências essenciais para o entendimento da trama cultural da escola. Esta vivência do cotidiano da instituição formou as categorias de análise do processo de recepção observado, e a observação sistemática e sistematizada passou por instrumentos de transcrição e decupagem das reportagens, respostas de questões norteadoras da observação, e análise a partir das lentes das mediações.

4 Escola e Mídia: a recepção da TV em sala de aula e o campo da produção

A recepção e a mediação no contexto da escola foram identificadas a partir da articulação entre a base epistemológica, o cenário e os perfis dos agentes relacionados ao momento da televidência. Foram utilizados três instrumentos para análise das reportagens: apresentação, estrutura dividida e interpretada em fragmentos, e a análise do processo de recepção e mediação em sala de aula.

Foram observados os momentos de exibição de três reportagens na escola, todos realizados fora do espaço físico da sala de aula,

ocupando o saguão da escola e deixando os alunos diante da tela conforme coubessem no espaço disponível. A escolha do tema se mostrou ponto crucial, em especial em uma das matérias cujo assunto não fazia parte da realidade dos alunos e não gerou comentários, participações, tampouco atenção para suas palavras e imagens. A reportagem que estava totalmente classificada pelo emissor dentro do tema do projeto, em acordo com suas premissas de produção, ficou sem aprofundamento suficiente para que a professora pudesse trabalhar.

A reportagem escolhida pela professora colaboradora da pesquisa foi a mais apropriada de acordo com as observações. Não foi a mesma escolha do polo emissor, pois não tratava do tema fechado pelo projeto e também não levava seu selo educacional, mas emergiu de uma percepção da docente de uma vivência da própria turma. A reportagem gerou participações, dúvidas, discussões e até mesmo constatações dos próprios alunos. Contudo, isso foi além do que estava planejado pela professora, que esperava extrair dela pretextos para abordagem de temas curriculares. Neste caso, as participações dos alunos e suas possibilidades de crítica ficaram abafadas pelo currículo e pelo cumprir de um roteiro. Na articulação dos resultados da pesquisa, a premissa que se confirma é a de que os alunos formam, efetivamente, audiência televisiva e fazem parte do público de recepção. No contexto em que foram observados, recebem as reportagens do telejornal com mediação do professor e da escola e sem autonomia para escolher o que assistir e influência mínima no que é feito em sala de aula depois da televidência. E é o que ocorre em vista de estarem em processo de educação tradicional e condicionados à cultura escolar e à cultura da escola, o que os torna audiência passiva, mas ainda assim, audiência.

Em relação ao modo de fazer jornalismo, inicialmente, investigouse o porquê de as matérias do projeto serem denominadas “especiais” e verificou-se que são assim consideradas por apresentarem maior duração, linguagem mais explicativa, viés didático, exibição quinzenal e temática que varia a cada edição anual. Identificou-se que não são produzidas, necessariamente, reportagens específicas para cada regional do Paraná, ou seja, uma mesma matéria do *Televisando* pode ser divulgada em mais de uma

localidade. Em outros casos, algumas reportagens são adequadas à grade do telejornal de outras regionais do estado sem apresentar vinheta ou fala do apresentador que associe a reportagem ao projeto.

Constatou-se também que os jornalistas envolvidos no *Televisando* produzem as reportagens de acordo com a "escala" do dia, e não por afinidade ou interesse pessoal. Entretanto, na regional de Londrina, onde há uma equipe fixa do projeto, as notícias são tratadas de forma diferenciada em relação às demais matérias do telejornal nas etapas de produção e de reportagem. Para os jornalistas, as reportagens do projeto apresentam uma linguagem mais acessível, porque são direcionadas aos alunos e professores, embora haja uma preocupação tanto em atender os interesses do público em geral, quanto em não perder a audiência. Já o envolvimento no *Televisando* não gera alterações significativas no dia a dia na televisão, mas, por outro lado, os jornalistas alegam que além do excesso de trabalho, o projeto é visto como algo a mais no dia a dia da redação. A educomunicação não é citada em nenhum momento como conceito fundamental que pauta projetos educomunicativos e, apesar dos termos "educadores" e "alunos" terem sido constantes, não houve menção do "jornalista" como agente participante do processo de mediação entre a escola e a mídia. Embora a experiência de trabalho no *Televisando*, segundo os jornalistas, esteja relacionada a "novas experiências" e a "aproximação com a escola", apenas um jornalista afirmou ser necessário fazer cursos para trabalhar com a produção das reportagens para o projeto.

Os resultados também indicaram que as reportagens do projeto apresentam similaridade em relação às demais do telejornal e que o conceito de interface da comunicação e educação é pouco conhecido pelos jornalistas do projeto, levando a crer que a utilização dos recursos audiovisuais não necessariamente tem como ponto de partida o parâmetro educomunicativo. Observou-se que o engajamento do jornalista em ações que visam a criticidade do público, o fomento ao diálogo, assim como o maior aprofundamento sobre a proposta da educomunicação, em muito depende da iniciativa das próprias corporações em não somente implementar

tais práticas no contexto empresarial, mas também priorizar o investimento na formação continuada em mídia-educação desses profissionais da comunicação, assim como oportunizar, no ambiente de trabalho do jornalista, a interação com os educadores por meio do compartilhamento de conhecimentos e experiências da cultura escolar. O jornalista inserido nas ações do projeto de comunicação e educação estudado na pesquisa aparece, timidamente, como coadjuvante. Não se associa à figura desse profissional a de um mediador de ações educomunicativas, agente transformador que integra todo o processo de aprendizagem e formação dos sujeitos. Esse profissional ainda não tem apropriação dos conceitos educomunicativos, não por falta de esforços para que iniciativas de projetos de comunicação e educação sejam bem-sucedidos, mas em função, grosso modo, de dois macro motivos. O primeiro emerge do âmbito conceitual educomunicativo, que não aflora espontaneamente e exige dos profissionais ações intencionais dentro da cultura organizacional para o cumprimento de etapas de trabalho da educomunicação (concepção, implementação, acompanhamento e avaliação) que levem em conta a formação dos ecossistemas comunicativos propostos pela Educomunicação. O segundo, de ordem institucional, refere-se às diferenças de natureza organizacional de duas instituições que trabalham em parceria para fazer o projeto acontecer: o Instituto GRPCom (Oscip) e a RPC TV (organização privada). Em outras palavras, aliar iniciativas de responsabilidade social (realizadas há longo prazo e com planejamento) à realidade do jornalismo (imediatista e factual) exige dos profissionais envolvidos interação, flexibilidade, abertura ao novo e, principalmente, uma mudança na própria cultura organizacional (que passe a agregar caráter prioritário a tais iniciativas propiciando condições de formação e adaptação dentro da rotina de trabalho dos profissionais). Os profissionais da educação também passam por dificuldades similares. A realidade vivida em sala de aula frente aos problemas relacionados às restrições institucionais, contexto social precário do qual fazem parte as crianças e jovens das escolas públicas e formação defasada do professor, está muito distante dos propósitos das organizações de comunicação.

Diante desse cenário, incorporar à cultura escolar e à mídia iniciativas de projetos de comunicação e educação, como o *Televisando*, torna-se um desafio ainda maior, justamente pela necessidade de superação de suas próprias limitações institucionais. Implementar ações que promovam ambientes abertos e reflexivos (dentro e fora de sala de aula) e diálogo entre os atores envolvidos — educadores e jornalistas — aparece como algo a mais a ser adaptado às suas rotinas de trabalho.

5 Conclusão

A relação entre os campos explorados neste artigo é inegável e claramente perceptível; afinal, “Educação e Comunicação fazem parte de um mesmo contexto social e nele se fortalecem ao mesmo tempo em que nele interferem. E sua aproximação representa mais do que simples junção ou lógica de complementaridade” (RENAUD DE PAULA, 2015, p. 181). A atuação de seus profissionais — jornalistas e professores, ainda que desafiadora e realizada em um campo “duplamente minado” (OROZCO, 2014, p. 12), pode superar os preconceitos e tradições traçados historicamente em suas instituições. Para que a convergência ocorra nas propostas práticas de trabalho entre estes campos, seus profissionais precisam compreender os pontos de convergência e por eles estabelecer seus roteiros de produção conjunta. De outro lado, é essencial conhecer as limitações e divergências que são caracterizadas pelas condições de existência de cada uma das instituições e precisam ser respeitados e compreendidos para serem superados lucidamente.

E de outro modo, a consciência sobre os modos de produção de cada um torna-se um ponto fundamental. Jornalistas e professores assumem o papel de emissores, estabelecidos em uma ancoragem situacional e institucional da qual não podem se desprender, mas diante da qual não podem permanecer sem crítica. Da mesma maneira, são agentes no processo de recepção, cientes de que sua produção entra em contato com o sistema de significações

orquestrado pela comunidade de apropriação e significação — neste caso, formada pelos alunos e seu contexto.

É somente com esta percepção que se torna possível estabelecer práticas educomunicativas que de fato sejam consolidadas tanto nas organizações de comunicação, como nas escolas. Nessa perspectiva, novamente se chama atenção para o que Soares (2011) aponta como aspectos necessários à construção dos ecossistemas comunicativos: clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. Ou seja, o mapeamento de ações em projetos de comunicação e educação deve contemplar tais aspectos (desde sua concepção até a avaliação dos resultados) e, simultaneamente, levar em conta as mudanças latentes no mundo de trabalho dos jornalistas e professores. E, por isso, o desenvolvimento de ações deve ser conjunto entre professores, educomunicadores e jornalistas.

Atenta-se, por outro lado, que o trabalho de tais profissionais da comunicação e da educação, participantes de todo processo formativo dos indivíduos, não é devidamente valorizado. Como consequência, o que se percebe é um alinhamento turvo entre as equipes do polo emissor, bem como uma percepção ainda frágil sobre a recepção na sala de aula. A falta de investimentos em formação continuada, assim como os esforços reduzidos por parte das escolas e empresas de comunicação em promover espaços de interação, ambientes inclusivos, participativos e de diálogo entre esses profissionais, indicam as lacunas a serem superadas quando se fala no terreno de interface desses campos do saber. Para que o jornalista e o educador coloquem em prática os princípios teóricos/metodológicos da educomunicação, é indispensável que ambos compreendam o mundo de trabalho um do outro — suas limitações, desafios e possibilidades — na busca pela desconstrução de seus próprios valores enraizados e total abertura e flexibilidade para o diálogo e mudanças.

Diante deste cenário, as contribuições construídas pelas duas pesquisas — que visam estimular novas intervenções e estudos — apontaram alguns caminhos plausíveis para a consolidação desta interface, assim como práticas de intervenção que pudessem efetivamente ser adequadas à cultura escolar e organizacional. Tais

ações foram apresentadas pelos pesquisadores em reunião realizada no Instituto GRPCom (Curitiba/PR), em novembro de 2015, com profissionais do próprio Instituto e da redação de jornalismo e marketing da RPC TV.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. **Comunicação e Educação:** questões delicadas na interface. São Paulo: Papirus, 2003.

DALLA COSTA, R. M. C. **Le rôle des journaux télévisés:** Étude de la réception chez les ouvriers de la ville de Curitiba, au Brésil. 1999. 592 f. Tese (Doutorado) — Curso de Comunicação, Université Vincennes - Saint Denis, Paris, 1999.

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

MELO, J. M.; TOSTA, S. P. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OROZCO, G. O. G. **Educomunicação**. São Paulo: Paulinas, 2014.

RENAUD DE PAULA, E. L. **Mídia e escola:** um estudo de recepção de reportagens de telejornal em sala de aula. 2015. 330f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

SANTOS, T. S. **Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas tecnológicas para a pesquisa social. Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-139, jan./jun., 2009.

SOARES, I. O. **Educomunicação** - conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

A produção de conteúdo para mídias sociais digitais e o ensino de Jornalismo[1]

Cláudia Maria Moraes Bredarioli[2]
ESPM-SP / FCL, São Paulo, SP

Introdução

A proposta central deste artigo envolve tangenciar a construção de um panorama acerca do comportamento do público diante e com as mídias sociais digitais para, como isso, destacar discussões sobre como tal cenário modifica a produção das notícias e, especialmente, as novas perspectivas que se impõem ao ensino de Jornalismo nas instituições educacionais de nível superior.

Diante de um mercado de trabalho cada vez mais exíguo, tem se tornado imprescindível aos jornalistas apresentarem continuamente outras formas de renovar seu fazer, pensadas especialmente sob a possibilidade de inserir novas visões de noticiabilidade ao desenvolvimento das reportagens e à ampliação da difusão quantitativa e qualitativa de conteúdos. Desafios assim são impostos a partir de um contexto de aceleração temporal e de exigências crescentes para a ampliação de habilidades desses profissionais.

Tal contexto pressupõe pensar o trabalho e o fazer jornalísticos — e consequentemente a inserção social e econômica dos profissionais por meio deles — a partir da formação dos comunicadores que optam por essa especialidade. E tomando por base a ótica apresentada por Paulo Freire (2011, p. 85) sobre a condição humana de desenvolver-se a partir do contexto cultural que lhe é apresentado: “o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e o

resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história".

Nesse contexto cultural contemporâneo em que a mídia digital tornou-se inerente à vida, tem sido natural considerar, a partir dessa lógica proposta por Freire (2011), que o trabalho, especialmente o intelectual — e da mesma maneira a formação que antecede este trabalho — seja afetado diretamente pelas condições tecnológicas que se impõem.

> O homem […] é um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da "práxis"; da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. *Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar* (FREIRE, 2011, p. 30, grifo nosso).

Sob essa necessidade de transformação do mundo que deveria impingir a práxis da ação e da reflexão no fazer jornalístico, as perspectivas contemporâneas de produção das notícias estariam, assim, em franco processo de repaginação, a partir da porosidade entre leitor, jornalista e fonte como instâncias de enunciação, nos quais circunstâncias que escapam às redações profissionais efetivamente se inserem no cenário da construção da notícia. Trata-se, do ponto de vista puramente jornalístico, de uma mudança por justaposição de procedências e adoção de novos formatos de notícias que passam a ser aceitos e praticados também no âmbito das redações profissionais. A posição é alinhada à de Martín-Barbero (2004), para quem o papel social do jornalista deveria passar da condição de mero intermediário à de mediador, ajudando na transformação dos consumidores das informações em emissores e criadores. De acordo com ele, a ideia de que a internet levaria à dispensa dos intermediários entre produtores e consumidores de mídia consiste em uma utopia, pois continuamos precisando de mediadores em diversos setores da nossa vida. E aí está, a nosso ver, um caminho a ser trilhado pelo Jornalismo, inclusive desde seu lugar de ensinagem. Para Martín-Barbero (2014), é difícil sabermos o que realmente importa em um universo com tantas informações.

Assim, o problema passaria pela preparação das pessoas para atuarem como interlocutoras desse entorno informacional das tecnologias digitais.

Conforme Elias Machado (2010), o ensino de Jornalismo atravessa um período em que a digitalização das práticas educativas conduzem a novos hábitos e relações de trabalho entre professores e alunos.

> Quando a prática do jornalismo alcança um nível de tamanha complexidade que envolve a convergência de meios, profissional, de organizações, tecnológica e de conteúdos, existe uma necessidade de repensarmos, em primeiro lugar, as metodologias de ensino e avaliação aplicadas e, em um segundo momento, uma vez que se trata de uma tarefa mais ampla e complicada, redefinirmos as grades curriculares dos cursos de jornalismo. Por mais que a realidade aponte para o aprofundamento dos diferentes tipos de convergência, na maioria das vezes, a prática do ensino nos cursos continua estruturada em torno dos meios convencionais, ao passo que deveria centrar-se mais nas características das linguagens, capacitando o aluno para a produção de conteúdos para múltiplas plataformas (MACHADO, 2010, p. 113).

Dessa forma, o presente texto se propõe a explanar sobre a produção jornalística voltada às mídias sociais digitais de forma a construir um breve panorama a respeito do tema para, em seguida, discorrer sobre a experiência desenvolvida, ao longo de 2016, no curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), na oficina de Mídias Sociais, realizada para que os alunos produzissem conteúdo jornalístico específico para as redes digitais no espaço do Centro Experimental de Jornalismo.

1) Ponderações sobre a produção de conteúdo jornalístico em mídias sociais digitais

O processo de “tecnificação” social impõe a todos a necessidade de participar da inserção tecnológica seja por qual meio for, já que

se altera o cotidiano social, quase não sendo mais possível realizar tarefas rotineiras — como pagar contas ou pleitear uma vaga de emprego, por exemplo — sem se envolver com a tecnologia. Daí o novo *sensorium*, que impinge novas maneiras de se mover no mundo e, principalmente, de sobreviver no mundo.

A estratégica mediação da tecnicidade se coloca atualmente em um novo cenário, o da globalização, e em sua conversão em conector universal do global (SANTOS, 2008). Isso se dá não só no espaço das redes informáticas, mas também na conexão dos meios — televisão e telefone — com o computador, restabelecendo aceleradamente a relação dos discursos públicos e os relatos (gêneros) midiáticos com os formatos industriais e os textos virtuais.

É neste contexto que o trabalho intelectual passa a ter uma outra função e um novo peso definidos na economia, até mesmo transbordando a questão das indústrias culturais. Neste aspecto, nos interessa observar de que maneira esse panorama afeta o processo de inserção dos estudantes de Jornalismo no mercado de trabalho. A partir dessa perspectiva, podemos pensar que talvez nunca tenhamos acompanhado tamanho fluxo de conteúdos que perpassam as diversas mídias e, reinventando-se a partir de cada uma delas, se tornem um produto passível de trânsito em todas elas, como observamos neste momento da contemporaneidade. Isso poderia significar uma grande diversidade de oportunidades para os jornalistas, ainda que o mercado de trabalho formal para esses profissionais se mostre cada vez mais enfraquecido. Há que se considerar ainda que o ambiente da web, sendo favorável à atuação criativa e inteligente (OROZCO-GÓMEZ, 2011), incentive novas apropriações e, por sua vez, contribua para que, de alguma forma, se modifique a condição da comunicação, transpondo o movimento emissor–mensagem–receptor em via única. Essa mudança deve-se, em parte, à evolução técnica que possibilita cada vez mais a participação dos agentes.

Essas relações interativas carregam, portanto, um potencial para fundar uma nova cultura de consumo na qual a participação da audiência nos processos criativos das histórias é o ponto central. Constituem-se, então, as redes que permitem a conexão entre aqueles que dividem interesses comuns. Segundo Barreto (2009), a

convergência das mídias favorece a confluência das pessoas e a organização de grupos de interessados em um mesmo assunto. Essas redes temáticas manifestam-se em comunidades virtuais marcadas pela filiação voluntária, determinada pelo interesse intelectual e/ou emocional em relação a um determinado assunto. O excesso de informações nas redes implica a emergência de novos mediadores. As convergências comunicativas on-line vão além, portanto, das possibilidades das mídias e dos conteúdos dispersos na web.

Em tempos dessas mudanças sociais, conforme pontua Barreto (2009, p. 57), é importante lembrar que elas não envolvem apenas a linguagem, “mas são constituídas de modo significativo por transformações nas próprias práticas de linguagem”. Daí a importância crescente da linguagem no entendimento das mudanças sociais e culturais. Segundo Recuero (2014), o uso de sites de redes sociais para a construção de capital social é eficiente e modificador para influenciar os valores mais direcionados à construção e à manutenção da rede dos indivíduos.

Todas essas questões recaem sobre o fazer jornalístico de maneira a obrigar sua reconfiguração na contemporaneidade e, consequentemente, sobre a formação dos profissionais que atuam nesta área. Neste contexto, podemos considerar esse tipo de jornalismo como aquele caracterizado pelo aproveitamento da inteligência coletiva dos leitores. Essa visão caracteriza a notícia como viral e expansível, espalhada espontaneamente pelos usuários em suas redes sociais, ampliando o alcance para além do veículo que a gerou. Esta notícia estaria também marcada pela possibilidade de exploração, por meio da qual é possível aprofundar-se no conteúdo, buscando complementá-lo nas redes sociais ou em outras plataformas como celular ou tablet.

Tal condição tem trazido ao jornalismo também a característica de liquidez. Essa ideia toma como base o conceito de “modernidade líquida” proposto pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), a partir do qual ele defende a tese de que a sociedade contemporânea já não vive mais agarrada a coisas sólidas e tem que se acostumar com uma realidade fluida, na qual tudo é mutável e multifacetado. Bauman (2001) define modernidade líquida como

um momento em que ocorre o enfraquecimento dos sistemas, gerando um permanente ambiente de incerteza. Segundo ele, tal condição aponta para questões como a finitude da perspectiva do planejamento de longo prazo, visto que a liquidez impede a continuidade. A ideia do jornalismo líquido transplanta para a profissão toda a complexidade do novo ambiente social no qual estamos começando a viver. Um exemplo é o processo de contextualização de uma notícia, na qual o jornalista pesquisa causas, consequências, beneficiados e prejudicados. Neste processo, geralmente o profissional acaba enfrentando uma grande perplexidade, porque descobre diferentes percepções e interpretações de um mesmo fato ou processo, sem ter tempo para examiná-los em detalhe. Um dos pesquisadores que se debruçam sobre os estudos deste jornalismo líquido é o holandês Mark Deuze, que analisa a crise na imprensa mundial e a desorientação que tomou conta de muitos jornalistas em consequência das mudanças radicais no ambiente de trabalho provocadas pela inovação tecnológica e pela internet.

> Journalism has engaged the individualized and networked society in terms of its presupposed “audience fragmentation,” which, in turn, has reified professional journalism’s position as the primary gatekeeper and information provider in society. Instead of acknowledging the contingent and co-creative context of the society and forms of community it intends to serve, the social system of journalism has consistently translated external realities into editorial processes and professional values that have served to reinforce its boundaries toward the outside world (Weber, 2000). Thus, we see how journalists around the world embrace “autonomy” as the sole value they all share, regardless of political context (Scholl & Weischenberg, 1999), while, at the same time, increasingly privileging explaining and interpreting the news as a more important role in their jobs than reporting or “breaking” the news[3] (DEUZE, 2008, p. 10).

Os sites institucionais e a adesão dos interagentes às mídias sociais e às redes sociais que estas abrigam estão entre as iniciativas que mais crescem na web, inclusive para ações de viés noticioso. Propiciam práticas jornalísticas desvinculadas das redações profissionais, não necessariamente com o intuito de competir com essas, embora o façam, no mínimo quanto ao tempo e

a atenção do leitor — dois bens escassos e não renováveis. Se pensado pelo viés da construção da atualidade, potencializa-se a possibilidade de que acontecimentos jornalísticos sejam publicizados por indivíduos, por entidades coletivas de interesse social (associações comunitárias, entidades filantrópicas, sindicatos, organizações não governamentais), por organizações de comunicação independentes, bem como pelas tradicionais fontes oficiais ou personalidades (artísticas, políticas, desportivas), dependendo do número de seguidores e da visibilidade que este ou aquele site detém, e do próprio valorsocial de notícia que a postagem agrega.

Trata-se, assim, da construção de vidas midiáticas, conforme Mark Deuze (2010), que naturalmente acabam impregnadas ao fazer jornalístico, transformando-o e exigindo novos saberes e posturas de quem o produz. “A visão da vida midiática aplicada à constatação empírica e teórica dos estudos da mídia levanta (e talvez confirme) a questão de que nossa realidade não pode ser vivenciada em separado ou fora da mídia” (DEUZE, 2010, p. 140). Some-se a isso o fato de que, por meio da exposição simultânea e de aplicativos imersivos e hiperpersonalizados, assim como por suas características de disseminação e ubiquidade, “as mídias gradualmente estão desaparecendo de nossa vista, entrando aos poucos no reino heideggeriano da manualidade, o conceito de estar-à-mão” (DEUZE, 2010, p. 141). Segundo o autor, a questão da visão da vida midiática não é se podemos tornar a realidade mais real ou se um envolvimento maior ou menor com as mídias auxilia ou obstacularia tais nobres esforços. O argumento é, na verdade, “como podemos interpretar a vida midiática no que diz respeito à nossa capacidade de mudá-la” (DEUZE, 2010, p. 141).

Essa capacidade de mudar a vida midiática, contudo, envolve não somente a formação daqueles que forem prover conteúdos nas mídias digitais, como também a compreensão do contexto cultural, conforme apresentamos, no qual estão inseridos. O Why We Post — um estudo desenvolvido concomitantemente em diversos países e capitaneado pela Universidade de Londres, em especial pelo pesquisador Daniel Miller — ratifica esse ponto de vista:

> Social media is used differently depending on where you are in the world, challenging the idea that we can generalise findings from such formal studies to other populations. Instead, we may need to complement science-based approaches with comparative studies that take into consideration cultural differences. As social media has grown and become part of almost every aspect of our lives, so much of the academic work on this topic has become integrated into different disciplines, such as the study of social media in political science, family studies or digital humanities etc. There is a positive side to this development, in that each field recognises that social media is encountered within a wide range of contexts, each offering its own unique perspective[4] (WHY WE POST, online, s/d,s/p).

Dentro dessas especificidades culturais e regionais, segundo a pesquisa, um dos destaques do perfil dos usuários de redes sociais no Brasil é de que a grande maioria das ações está relacionada ao uso de elementos visuais, como fotografias, memes e vídeos. Além disso, percebe-se que a principal atividade em rede se restringe ao ato de “curtir” as publicações alheias, com maior concentração na reprodução de conteúdos do que no desenvolvimento deles.

> Adults with a lower level of literacy still used Facebook for circulating content, rather than posting their own. For people in Brazil ‘liking’ was the most common activity along with posting short comments such as ‘kkkkk’, (the equivalent of ‘lol’), or a series of emoticon hearts. Although this group of adults did not post as many personal statuses, they were still active on Facebook through sharing memes, images, and videos that they felt expressed their opinions and feelings and were reflective of their values and taste[5] (Ibidem, s/p).

Outro levantamento global, o We Are Social[6], aponta por quais caminhos trafegam os usuários brasileiros nas redes sociais, identificando forte presença do Facebook e do WhatsApp como preferenciais. Ainda assim, há que se destacar que não mais que cerca de 30% navegam por essas redes. Segundo a mesma pesquisa, pouco mais da metade da população é usuária frequente de internet no Brasil e, destes, nem todos têm presença ativa nas mídias sociais. Além disso, chama a atenção o fato que há mais linhas de telefonia móvel do que pessoas no país, mas somente

cerca de 30% dos detentores de celular são ativos nas redes sociais por essa via.

Tais dados nos colocam diante de uma questão primordial (que, contudo, não se encaixa no escopo central deste artigo, mas não poderia ser deixada de lado) que é a de compreender o degrau imposto tanto ao acesso quanto à capacidade de utilização das tecnologias.

> Os potenciais democráticos da internet não são definidos pela tecnologia por si mesma, mas pela capacidade de diferentes movimentos políticos de organizar-se de formas que produzam coalisões políticas e organizações concretas que podem efetivamente desafiar instituições sociais não-legítimas e substituí-las por novas instituições mais democráticas. Pensar de outra forma é sucumbir à filosofia política burguesa de acordo com a qual as instituições sociais existentes são basicamente sadias e o que é necessário é somente uma comunicação melhor e mais democrática (AMPUJA, 2015, p. 65).

Ainda segundo Ampuja (2015), outro ponto importante neste contexto se relaciona com o antigo dilema do determinismo tecnológico. O tema de redes e fluxos ou a aniquilação do tempo e do espaço é demonstrado a uma luz totalmente diferente se não é analisado em termos de desenvolvimentos tecnológicos. Mas, ao invés disso, como parte da longa história do capitalismo,

> mesmo durante os tempos do capitalismo industrial do início do século XVIII, lugares que estavam separados uns dos outros por longas distâncias estavam ligados devido às realidades da produção capitalista econômica e exploração colonial. Desde o começo, o desenvolvimento capitalista demandou conexões que cobrissem grandes distâncias geográficas (AMPUJA, 2015, p. 65).

É a essa lógica que o jornalismo e os processos de ensino e aprendizagem relacionados a ele estão sujeitos. Foi considerando esse contexto que começamos a desenvolver algumas atividades com os alunos do curso de Jornalismo da ESPM-SP no sentido de pensar capacidades, possibilidades e diversidades nos critérios de noticiabilidade e nas especificidades da produção de conteúdo jornalístico nas mídias sociais.

2) Projeto para experiências jornalísticas em mídias sociais

No começo de 2016, demos início, no espaço do Centro Experimental de Jornalismo da ESPM-SP, às atividades da oficina de Mídias Sociais, que tem como objetivo propor metodologias ativas[7] voltadas ao processo de ensino-aprendizagem para a construção de noticiabilidade em redes sociais digitais por estudantes de Jornalismo, permitindo que eles desenvolvessem posts/reportagens de conteúdo exclusivo para as mídias sociais digitais.

A proposta envolve ter a busca por interatividade — que é justamente o principal diferencial desta tecnologia, na comparação com as demais que a antecederam na história dos meios de comunicação — como foco central na construção de notícias, incentivando os alunos a explorarem a variedade de recursos que cabem em cada post das diferentes mídias sociais. Para estabelecer contato contínuo com os estudantes, além de nossos encontros presenciais semanais, criamos um grupo em uma rede social, no caso o WhatsApp, que nos permitiu dialogar com cada um enquanto estava “em campo” desenvolvendo suas pautas. Isso trouxe, quase diariamente, a oportunidade de lidarmos com as questões que impulsionam e afligem os estudantes ao longo do semestre. Daí a iniciativa de registrar tais impressões neste artigo.

Dentro deste contexto, foi possível a adoção dos seguintes processos metodológicos sequenciais: análise de divulgação de notícias em redes sociais digitais; experimento aplicado com base em metodologias ativas — com destaque para a construção de novos critérios de noticiabilidade voltados às redes sociais digitais — em atividade laboratorial com alunos do curso de Jornalismo; análise dos resultados do experimento para a proposição de novas abordagens noticiosas para mídias sociais.

E, assim, a partir da definição dos passos que seguiríamos, construímos as seguintes justificativas para embasar o desenvolvimento da oficina experimental: as organizaçõ es

informativas passam a ter de conviver com uma esfera paralela e em crescimento formada por atores (indiví duos e organizações) munidos de poder de fala no ciberespaço; essas ferramentas de informação e comunicaçã o afetam o fazer jornalí stico tradicional, sendo ora vistos como ameaça, ora como oportunidade pelo campo institucional; diante do modelo dominante no jornalismo, de matriz informativa, essa instituição moderna se caracteriza pelo seu papel de intermediá ria entre os fatos e o pú blico; o papel social do jornalista deve passar da condição de mero intermediario a de mediador, ajudando na transformação dos consumidores das informações em emissores e criadores, conforme Martín-Barbero (2014).

As atividades previstas envolveram:

- Entender o comportamento do público diante e com a mídia social digital e como isso interfere na produção das notícias;
- Compreender os processos que se impõem ao fazer jornalístico no processo informativo, “aceleração do tempo” e ampliação de habilidades demandadas dos profissionais;
- Buscar pautas focadas em mídias sociais; apuração e reportagem; ferramentas e plataformas; rotinas, linguagens e formatos;
- Pensar o fazer jornalístico diante das redes sociais: desafios e oportunidades; ampliação do alcance da mensagem, comunicação de nicho, consumidor–produtor e produtor–consumidor, redução de custos.

O que funcionou até o momento: pensar formatos e conteúdos que possam tanto circular pelo *mainstream* jornalístico com uma leitura mais jovial, quanto em publicações direcionadas à prática do Jornalismo Alternativo e/ou Hiperlocal; experimentar variadas redes sociais e suas possibilidades multimidiáticas a partir do trabalho coletivo e concomitante de alunos com vocações complementares dentro dos fazeres jornalísticos: fotografar, filmar, escrever, editar, divulgar, etc. A concretização das matérias com conteúdo publicável ocorreu com maior frequência quando a ideia da pauta partiu dos próprios estudantes. O desafio foi de incentivar que as sugestões

deles fossem variadas, fora do conforto do cotidiano, nem sempre relacionadas aos seus interesses pessoais.

Percepções captadas no primeiro ano de trabalho:

- Por motivos geracionais, eles têm uma capacidade tecnológica de apreensão e uso cotidiano das redes sociais digitais imensamente superior à de qualquer professor (migrante digital) que se proponha a discutir o tema;
- Contudo, falta-lhes o “olhar do editor”, de como reunir as informações que captaram por meio de diferentes técnicas em publicações que tenham conteúdo jornalístico e estético que respondam às demandas das redes.

Neste período, no qual testamos diversas formas para explorar a noticiabilidade nas redes sociais, a principal tônica dos encontros se baseou na experimentação e na busca do uso de mídias variadas para o desenvolvimento de reportagens. Por escolha dos próprios alunos, os temas se mantiveram no entorno da agenda da ESPM, de questões cotidianas, de entretenimento e dos principais temas do noticiário (olimpíadas, eleições). Com a instantaneidade das redes, especialmente no caso do Snapchat, algumas produções se perderam. Mas foi interessante observar como o olhar dos alunos se impõe naturalmente durante as transmissões por meio desta mídia, especificamente — algo que ficou evidente no acompanhamento de várias palestras que foram realizadas durante a Semana de Jornalismo (período no qual a faculdade recebe profissionais de renome no mercado em diversos eventos), por exemplo, que trouxeram comentários dos alunos expostos a partir de uma abordagem diferenciada e jovem.

Outro formato que funcionou bem foi o de entrevistar outros alunos, em vídeos curtos, para que eles comentassem sobre os eventos culturais que acontecem na cidade. Os posts estiveram entre os mais visualizados/curtidos, por darem visibilidade aos próprios estudantes, além de ampliarem a capacidade de conexão em rede entre eles. No Facebook, também exploramos textos mais analíticos e demos prioridade para a repercussão de acontecimentos do momento. Houve ainda tentativas de

desenvolver reportagens explorando a questão das imagens e a conexão com outras páginas da própria rede.

Algumas considerações

A experiência ratificou a condição de que o uso da tecnologia ganha função central no processo de ensino–aprendizagem a partir da gradativa preponderância do fenô meno tanto na prática quanto nos cursos de Jornalismo. Tentamos, com o projeto aqui descrito, considerar que as mudanças nas ações pedagó gicas precisam ser antecedidas de — ou, ao menos, concomitantes a — uma reflexã o sobre processos de ensinagem, metodologias de ensino e prá ticas laboratoriais; sem, contudo, deixarem de considerar a relação ética intrínseca à profissão no cumprimento do acesso ao direito à informação e sem deixar de lado a construção de possibilidades de sobrevivência para seus profissionais.

Referências

AMPUJA, M. A sociedade em rede, o cosmopolitismo e o sublime digital: reflexões sobre como a História tem sido esquecida na Teoria Social Contemporânea. **Parágrafo**, São Paulo: Fiam, v. 1, n. 3, p. 55-67, jan./jun. 2015.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BAUMAN, Z. **A modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DEUZE, M. Vida midiática. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 139-145, jun./ago. 2010.

DEUZE, M. The changing context of news work: liquid journalism and monitorial citizenship. **International Journal of**

Communication 2 (2008), Feature 848-865. Indiana University

FREIRE, P. **Extesão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MACHADO, E. (Org.). **O ensino de jornalismo na era da convergência**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

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

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo** – travessias latino-americanas da comunicação e da cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: a tríade do século XXI. In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 159-174.

RECUERO, R. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

WHY WE POST. <https://www.ucl.ac.uk/why-we-post>. Disponível em: Acesso em: 12 jul. 2016.

Parte 4 - Territórios, sujeitos e aportes sociais

Interações frente à complexidade do conhecimento e TIC[1]

Aron Rodrigo Batista[2]
William Castro Morais[3]
Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO

Introdução

Fazer uma análise epistemológica da inter-relação entre os sujeitos aprendentes e ensinantes é necessária intensa reflexão. Reconhecer tal situação implica (re)organizar o modo de pensar a construção do conhecimento desses sujeitos em contexto escolar. Com essa visão, os educadores reconhecem a dificuldade que estão enfrentando no reconhecimento das diferenças e individualidades dos sujeitos em sala de aula. Para tanto, em educação, é importante conhecer o que se sabe, para quê e quais são os objetivos que se pretende alcançar.

Para auxiliar nestas reflexões, fez-se necessário um estudo dos escritos de Carvalho (1997, 2010); Favero (2004); Freire (2002); Góes (2010); Oliveira (2011); Vygotsky (2005), dentre outros, além do epistemólogo Chalmers (1997), na perspectiva crítica do conhecimento científico, e Demo (1991, 1992), na abordagem do educar pela pesquisa, para entender as diferentes formas de

aprender e ensinar, além das diferentes estratégias de ensino que podem contribuir para a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual diante do contexto da sala de aula, arredores, sala de recursos, tecnologias usadas e materiais diferenciados.

Neste sentido, o interesse desse estudo nasceu de nossa atuação como professores e pesquisadores durante a participação em projetos ligados ao uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), especificamente jogos digitais no processo educacional, e à reflexão prática e contextual através da observação quinzenal de duas turmas de estudantes, em duas diferentes escolas regulares de uma cidade do interior de Tocantins, a partir da participação em um projeto de pesquisa e extensão. Da mesma forma, a inserção de acadêmicos nas escolas, como espaço de diálogo crítico e reflexivo, têm a preocupação de que, futuramente, estas realidades se farão presentes a estes profissionais ainda em formação inicial e que deverão desenvolver ações significativas e de acordo com seus estudantes.

O trabalho teve por objetivo refletir sobre a prática pedagógica nos dias atuais, devido ao uso das NTICs cada vez mais presentes. Para tanto, realizaram-se intervenções nas duas turmas inclusivas do 6º ano do Ensino Fundamental, com os estudantes com deficiências intelectuais (que ainda não possuíam diagnóstico comprovado, mas que estavam em andamento), no qual o uso das tecnologias — o uso do computador e simulações por meio de jogos digitais, por exemplo — demonstrou contribuir para o ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos se mostravam interessados e dispostos a realizar atividades de jogos digitais no computador.

Por outro lado, tinham vontade de sair da aula, pois o caderno e o lápis não eram tão interessantes quanto o recurso tecnológico. Igualmente, buscou-se analisar a aprendizagem dos estudantes com dificuldades intelectuais dentro e fora da sala de aula, através de seu comportamento e estilo de aprendizagem durante os encontros registrados em diário de campo.

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso. Tal modalidade de pesquisa “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23), uma vez que confere um estudo profundo do

contexto que se quer avaliar. A pesquisa exigiu participação ativa na elaboração, execução e avaliação dos resultados do pesquisador em interação com os sujeitos envolvidos nela (professora titular, estudantes, estudantes deficientes e demais sujeitos que fazem parte do contexto escolar da escola acompanhada). Pois “esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações” (Idem, p. 24). Possui ainda alguma semelhança com a pesquisa-ação, porque o pesquisador também é participante da pesquisa ao ser influenciado e beneficiado pela mesma.

O presente artigo está dividido em duas partes, além da introdução e considerações finais. A primeira traz uma abordagem epistemológica do conhecimento escolar para desmistificar o dogma que se criou em torno dos saberes científicos retratados em sala de aula na perspectiva de uma educação inclusiva. A segunda situa educador e educandos frente aos problemas enfrentados diante da transmissão de conhecimentos que precisam ser superados, principalmente em relação ao uso das novas tecnologias.

Relações interpessoais: educador e educandos no desafio de pensar a construção do conhecimento

As atividades regulares das escolas foram modificadas pelo advento das tecnologias. É na instituição escolar que as informações chegam dos mais diferentes meios. Dentro desse contexto, os educadores desenvolvem seus planos de estudo, fazem uso das novas tecnologias, sendo que alguns tentam relacionar conhecimentos científicos com o contexto social, além de integrar os diferentes conceitos com outros campos do conhecimento, de forma reflexiva, mesmo que individualmente. Outros sentem-se engessados pela sala de aula e se defendem afirmando que, além de não terem espaço e tempo para uma

reflexão organizada na escola, não podem se ausentar para se atualizarem.

Dentro dessas possibilidades, percebem-se determinados limites entre a vida escolar e cotidiana de quem ensina e aprende ao mesmo tempo. Mesmo que algumas escolas tenham acesso aos recursos materiais e tecnológicos, a maioria continua apenas fazendo uso da oralidade entre professor e estudantes e, às vezes, de um ou dois livros didáticos na relação pedagógica, literalmente.

A intenção não é desmerecer a criatividade individual e social da linguagem e priorizar o uso dos recursos tecnológicos, mas refletir sobre o conhecimento como um problema complexo em relação ao uso das NTICs. Dessa forma, a ciência e os educadores, que em nome dela se pronunciam, serão questionados da razão e do conhecimento quando deixarem de reconhecer a ciência expressa de toda a verdade.

Essa ciência (método científico) tem sim um papel fundamental na sociedade, que jamais poderia ser desprezado. Chalmers (1997, p. 214) sugere, através de sua investigação, que seja repensado "aquilo que pode ser chamado de ideologia da ciência, tal como funciona em nossa sociedade". Questões cotidianas equivocadas remetem à necessidade de entender a complexidade das teorias que perpassam o entorno escolar e de questioná-las com o advento da ciência contemporânea.

Assim, como a ciência/conhecimento escolar se reforça da necessidade de uma visão crítica perante o uso das NTICs, a inclusão de estudantes com deficiências intelectuais na classe regular de ensino torna-se de extrema importância para romper com esse *status* de incapacidade, contribuindo para o desenvolvimento potencial do estudante com deficiência. Porém, desenvolver práticas de qualidade não é uma tarefa fácil entre os profissionais que buscam um sentido no que fazem.

A partir de 2003, "o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade" (BRASIL, 2004, p. 3). Em relação a isso, Thoma e Sebastiany (1998, p. 64) afirmam que: "melhorando a qualidade do ensino e

atendendo à diversidade em nossas escolas, estaremos contribuindo para a progressiva inclusão de estudantes".

Legitimada está a escola através dos documentos e da escolarização do estudante com o qual se envolveu para a realização de sua formação discente. Parte-se do pressuposto de que a escola deve se organizar para que este atendimento seja de qualidade. Seguindo este raciocínio, a escola precisa conhecer seus estudantes, sendo que assim haverá condições para efetivar um ensino de qualidade. Oliveira (2011, p. 14) destaca que:

> cabe à escola atuar na direção de conhecer as peculiaridades do processo de aprendizagem destes estudantes, além de que os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando-se os direitos de todos.

É preciso contextualizar as circunstâncias históricas ao questionar os conceitos apresentados/desenvolvidos em cada componente curricular. Nesse sentido, reconhece-se a dificuldade que os educadores enfrentam para incluir estudantes com necessidades especiais, pois muitas vezes o trabalho desses estudantes se destaca mais pelo visual do que pelo descritivo e reflexivo.

Reconhecer por reconhecer o problema não implica na solução. Atender as especificidades individuais exige um aperfeiçoamento continuado por parte do educador para mudar o paradoxo inclusão/exclusão. O educador precisa saber que "a criança limitada por uma deficiência não é uma criança menos desenvolvida, mas sim uma criança que se desenvolve de forma diferente" (CARVALHO, 1997, p. 147).

Entretanto, talvez seja provável que os educadores não estejam preparados para enfrentar a diversidade de sujeitos e também da organização e reflexão conceitual específica de cada área de saber. Isso fica evidente, conforme Chalmers (1997), quando educadores ingenuamente acreditam que o conhecimento científico deva ser provado através da observação e experimentação. Críticas como estas precisam ser levantadas no contexto escolar, mesmo que seja difícil desmontar a concepção tradicional fortemente caracterizada. Tal questionamento mexe com o conhecimento escolar do cotidiano

da sala de aula, bem como na inserção de estudantes deficientes, pois é preciso reorganizar a forma que consiste em “transmissão” do conhecimento científico.

Sendo que a posição “desacomodativa” entre os sujeitos escolares em interação vai além do uso das NTICs e do questionamento das certezas definidas pela ciência, no que se refere à observabilidade, mensurabilidade e empiria. São sintomas que se apresentam na escola através da disciplinarização, quando o professor ministra suas aulas independentemente do coletivo educacional, o que torna a vida escolar desconectada para estudantes e professores, inviabilizando uma ou outra conexão histórica entre a comunidade local/global e/ou com as redes de informação e conhecimento.

Recorre-se a Morin (2003) para dizer que qualquer unidade é fruto de uma complexa rede de relações. Fica explícito que o objeto de estudo não é um dado natural, independentemente de história, mas sim um produto de reconstrução social entre o meio e os sujeitos em interação diante de situações mutáveis e incertas.

Entretanto, cabe às pesquisas realizadas em educação e comunicação distanciarem-se um pouco dos espaços universitários e irem ao encontro dos profissionais que trabalham diretamente em sala de aula, no qual precisam responder a situações imediatas. Saberes esses que os professores transformam em programas efetivos. Querer estudar os saberes profissionais requer considerar o profissional e sua prática associados a situações de ensino e aprendizagem na realidade escolar e ao uso das NTICs nesse contexto.

Diante do exposto, exige-se a inclusão e não exclusão dos estudantes deficientes no sistema regular de ensino. Isto exige, sobretudo, a disposição em conhecer estes estudantes, suas aptidões e suas dificuldades, seu cotidiano, aceitá-los como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver. Com isso, as práticas direcionadas a este alunado devem estar de acordo com as suas particularidades, suas aptidões, suas preferências, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma significativa. “Dessa maneira, as formas de mediação, progressivamente mais

complexas, permitem ao ser humano realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos" (LACERDA, 1997, p. 120-121).

Para Martins (1997), o professor, em sala de aula, instrui, explica, informa, questiona, fazendo com que os estudantes demonstrem seus conceitos com a ajuda do outro para conseguir resolver mais cedo problemas complexos, criando espaços diferenciados de interlocução. Essa intervenção é de fundamental importância para o desenvolvimento físico e social do indivíduo.

Exigem-se intervenções na classe regular de ensino, com diagnósticos rigorosos para atender melhor os estudantes, em especial aqueles com deficiências de aprendizagem, a fim de se desenvolverem práticas escolares condizentes com a aprendizagem perante a diversidade de sujeitos escolares.

Relações de subjetividade: ações construídas e vivenciadas mediante prática pedagógica

Crescer num ambiente sociocultural e ir se constituindo subjetivamente na interação com os outros em determinado contexto faz parte da vida cotidiana. Da mesma forma, os relacionamentos entre professor e estudantes, e destes entre si, ao construírem conhecimentos escolares, se concretizam no cotidiano educacional, na relação dialógica, capaz de ultrapassar fragmentações e certezas a partir do paradigma da complexidade (MORIN, 2003).

Desse modo, um caminhar pedagógico embriagado se dissolve num ensino renovado, no qual caminham lado a lado educador e educando. Nem a experiência docente, nem a discente escondem-se, pois uma possibilita a outra, ao se verem por meio dos mais diversos olhares. Existem inter-relações necessárias para educar, formar-se e educar-se, no próprio caminhar. O que implica em afirmar que, como diz Morin (2003, p. 126), "o próprio produto é o

seu próprio produtor” e “quem produz as coisas ao mesmo tempo autoproduz-se”.

Tais procedimentos passam despercebidos e sem a devida reflexão no trabalho pedagógico quando o ensino é tratado de forma linear e passível na transmissão de informações. Sendo assim, algumas crises paradigmáticas vão surgindo na educação. Ainda hoje, na maioria das escolas, o trabalho pedagógico acontece através da transmissão–recepção dos conteúdos no campo da ciência. Repasse de informações não é critério de conhecimento? Se o “conhecimento”, no ensino — que se espera ser significativo nas aulas —, continua “repassando informações”, é provável que tenhamos um obstáculo epistemológico pela frente.

Ser educador é muito mais que ser mero reprodutor de informações. Tardif (2002, p. 36) afirma que a função docente “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”. É tentar entender o outro e como este outro está compreendendo a linguagem específica através do e com o diálogo relacionado ao objeto de saber em estudo. “É, portanto, pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimentos” (LACERDA, 1997, p. 123). Desse modo, observa-se a diferença existente entre o método tradicional e o dialógico. Sendo que o dialógico (FREIRE, 2002) constrói e reconstrói conhecimentos significativos e coerentes culturalmente. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que

> a dinâmica interna da escola é constituída nas inter-relações dos sujeitos participantes da educação, e que sua riqueza depende da trama em que eles interagem, nas combinações possíveis, fundamentalmente flexíveis às exigências da prática educativa (BRASIL, 2006, p. 132).

A organização de um ambiente rico em possibilidades de aprendizagem parte da crença de que a educação inclusiva possibilita, de forma deliberada e sistemática, interações constitutivas de cada sujeito, mediante aprendizados que permitem processos de desenvolvimento humano associados à adoção de posturas e comportamentos com potencialidade para construir o próprio conhecimento de forma autônoma. Sendo assim, “o único

tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 130).

Os professores não se limitem às diferenças, mas buscam através de pesquisas/estudos formas de explorar as capacidades diferenciadas de aprendizagem. Para Vygotsky apud Carvalho (2005, p. 148):

> A análise da criança deficiente não deve se limitar aos seus problemas orgânicos ou cognitivos, pois o sujeito deficiente não se reduz ao déficit. Pelo contrário, toda sua personalidade age sobre o déficit, buscando formas de reorganização e equilíbrio, de forma a superá-lo, compensá-lo ou de adaptar-se a ele.

O presente artigo visa, além da exploração de pressupostos teóricos com base em alguns autores, reconhecê-los em seu desenvolver prático. Desta forma, além de estudos bibliográficos sobre o assunto, buscou-se também a aproximação com uma realidade de educação inclusiva na rede regular de ensino. São concepções que remetem qualitativamente a uma pesquisa que visou analisar de forma sistemática, detalhada e contextualizada dois contextos escolares.

Nessa perspectiva, coloca-se o pesquisador em contato com a literatura já produzida para embasar a pesquisa e remeter as contribuições. Além disto, acredita-se que a pesquisa bibliográfica auxilia a constatação prática/ teórica por meio de experiências que possam contextualizar e problematizar mais o assunto em questão e possibilitar maiores reflexões sobre o tema.

Complexo espaço escolar: do ato de aprender ao ato de ensinar diante das novas tecnologias

Antigamente, achava-se que a criança com deficiência intelectual ou outra não ia ler nem escrever, nem teria pensamentos abstratos. Mas hoje, a neurociência mostra que existe uma mobilidade

cognitiva, por isso são importantes as trocas sociais, trocas de comunicação e de interação com outras crianças para potencializar o processo de desenvolvimento. Importa que se exija respeito, paciência e cooperação entre os sujeitos escolares. Busca-se, através do processo lúdico, dentre outras atividades pedagógicas, o fazer escolar de forma interativa.

O sistema educacional apoiado na legislação busca responder educacionalmente a todos com qualidade, sem exceções. Na teoria, trata-se de uma escola na qual a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo, assim, a todos os estudantes, maiores oportunidades de aprendizagem. Neste sentido:

> A escola é o estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. O ensino coletivo é, portanto, pressuposto para ser “escola”. Para não ser discriminatória e ter a coletividade como público, deve ser o lugar onde estudam os estudantes do bairro, da comunidade, independentemente de suas características individuais (FAVERO, 2004, p. 30).

Esse local público e não discriminatório deve possibilitar a permanência de sujeitos distintos com um mesmo objetivo: o de aprender. A sala de aula passa a ser então um espaço de vivências escolares diversas, em que suas experiências vão se tornando aquisições de conhecimentos. Sobre este contexto e o sistema inclusivo que é então estabelecido, Carvalho (2010, p. 98). deixa claro que “a proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não ‘expulse’ estudantes com ‘problemas’”.

Diante do exposto, o que fazer para trabalhar com a diversidade de sujeitos no coletivo da sala de aula? Frequentemente, educadores mencionam o uso de instrumentos tecnológicos para auxiliar o trabalho pedagógico como valiosos para superar problemas. Tais instrumentos intencionariam desenvolver competências, habilidades e potencialidades individuais e coletivas entre os sujeitos escolares? No que se refere à questão, de nada adiantaria fazer uso da tecnologia sem a devida reflexão.

Com esse entendimento e corroborando os dados obtidos na realização prática da pesquisa, o estudante da escola X (incluído) demonstrava interesse durante as atividades desenvolvidas no computador. Neste sentido, vale ressaltar a necessidade dos profissionais envolvidos compreenderem seu comportamento e buscar, a partir deste, aprendizagens significativas. Este estudante não realizava nenhuma atividade em sala de aula com lápis e papel, mas em no computador (Gamificação/Jogos digitais), assim, os saberes introdutórios à alfabetização eram por ele gerenciados.

Sendo assim, é importante o estudo e a preparação para melhorar o uso de instrumentos eletrônicos, através de programas educacionais que auxiliem no contexto complexo da relação pedagógica. Na realidade vivenciada, acredita-se que a inserção deste recurso traria consequências positivas para a aprendizagem não só do estudante com necessidades educacionais especiais, mas de todos os estudantes, uma vez que se compreende a metodologia com o uso do computador de forma dinâmica e interativa, prendendo a atenção dos estudantes.

Na escola, o diálogo e a criticidade, se bem trabalhados, favorecem relações de entendimento sociais, culturais e contemporâneas. Planejar uma boa aula requer refletir sobre a interação, diálogo de sala de aula, interesse, dificuldades e facilidades dos estudantes. Góes (2010, p. 44) alerta que “a deficiência não possui somente caráter de obstáculo, porque é também desencadeador do desenvolvimento, se o grupo social propiciar caminhos especiais, muitas vezes por vias alternativas, para a sua superação”.

Deve-se refletir, então, sobre a legitimidade do outro nos espaços escolares, uma vez que são nestes espaços que as relações de ensino e aprendizagem se dão. Neste sentido, ensinar e aprender de forma significativa implica no reconhecimento das diferenças entre os educandos e as relações de aprendizagem entre os mesmos.

Sabe-se que é na troca de conhecimentos que se constroem as aprendizagens, diferentemente da passividade proporcionada quando o educador repassa informações e o estudante apenas as reproduz nas atividades. “A memorização de palavras e a sua

associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos" (VYGOTSKY, 2005, p. 68). Igualmente, "para que a criança identifique um objeto, ela precisa captar seu significado e o significado pertence ao pensamento e à linguagem" (LACERDA, 1997, p. 125).

Além disso, o avanço tecnológico tem forçado a escola a pensar numa construção complexa do conhecimento, que vá além da teoria e prática escolar. Hoje, através da socialização acumulada em pesquisas, advindas de alguns educadores e economistas, conta-se com a fenomenotécnica.

Conforme Bachelard (apud LOPES, 2007, p. 43), é através da "fenomenotécnica" que se enxerga/imagina além dos órgãos dos sentidos e que não estão no real dado, pois são ferramentas que auxiliam e configuram o pensamento. São situações (invenções humanas) produzidas que permitem criar situações existentes ou não na natureza por meio da técnica.

A utilização de tais recursos propõe um amplo conhecimento, que pode vir a encontrar dificuldades no enfrentamento a questões conflitantes e desconfortantes ao perseguir um saber mais rebuscado. Mesmo assim, é preferível enfrentar e usar o avanço tecnológico, ao invés da omissão, uma vez que as marcas tecnológicas já fazem parte do cotidiano. Sendo que não se nasce com a capacidade mental de qualidades específicas, como no caso das máquinas, mas sim com a capacidade mental de se desenvolver e aprender a aprender ao ensinar constantemente, pois desafios inusitados impulsionam os seres humanos a navegar por diversos mares!

Uma proposta curricular não faz sentido quando não valoriza a formação integral e inclusiva entre e com os sujeitos permeados pelo social e cultural em espaço e tempo escolar. Um olhar sobre a falta de diálogo e questionamento crítico observado dos fatos trazidos aos espaços escolares referentes às informações via internet, por exemplo, e o uso das tecnologias faz com que se diversifiquem as estratégias de ensino na direção de novas pesquisas. Na perspectiva dialógica e epistemológica, conforme a

teoria freireana, é fundamental, no processo social educacional, o diálogo como principal fonte de mediação frente aos desafios de inclusão das tecnologias e dos estudantes com diferentes ritmos, primordial no processo da aprendizagem em tempos contemporâneos.

Com isso, destaca-se um educador como sujeito de um saber e de um fazer desenvolvidos na prática a partir da ótica dialógica. Sem sombra de dúvida, os saberes docentes manifestados na gestão das aulas e o uso de programas educativos conforme uso de novas tecnologias contribuem para a construção dos saberes discentes necessários à aprendizagem junto aos sujeitos escolares.

São esses os saberes que precisam de divulgação, visto que os saberes experienciais e os em contínuo processo (a exemplo das tecnologias) poderão contribuir para o trabalho docente, quando socializados numa discussão coletiva entre outros pares também preocupados com a melhoria do ensino.

“No contexto da prática, o profissional tem interesse primeiro na transformação de uma situação e, na pesquisa, o interesse se volta para o entendimento de uma situação ou algo dentro de uma situação” (MALDANER, 2000, p. 134).

Eis a importância da pesquisa no processo educacional quando o assunto é o uso das NTICs no processo educacional, porque o educador pode acompanhar e analisar desde cedo o trabalho escolar ao olhar de forma diferente na intenção de pesquisar a própria prática.

O fácil acesso das informações exige mais atenção do conhecimento como um valor precioso através das interações sociais. Tal atenção requer indivíduos críticos e autônomos capazes de discernir reflexivamente sobre as informações e usos tecnológicos. Questões como estas reforçam que o trabalho do educador é árduo, difícil e complexo quando enfrentado de forma crítica e responsável. Diante disso, é fundamental que o agir comunicativo passe para o agir argumentativo durante as aulas neste mundo de transformações, não só materiais, mas também de ideias, argumentações e criatividades.

Refletir sobre as NTICs torna-se um processo permanente na vida dos professores, desde que tenham uma boa base curricular

constituída anteriormente na pedagogia. Nessa perspectiva, Demo (1991, p. 14) salienta que quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado".

Nesta perspectiva, os professores assumem o papel de usuários críticos ao utilizar as informações como meio para transformar positivamente seus ambientes escolares de trabalho, para subverter a tendência histórica de exclusão que as tecnologias exercem sobre a sociedade.

Constituir-se e estar professor no processo complexo do ensinar e aprender em meio à diversidade de ideias, materiais e instrumentos tecnológicos (como o acesso a diferentes fontes de informações e conhecimento mediado pelas redes de computadores), exige que o educador oriente e avalie a diversidade de estudantes, com ou sem dificuldades de aprendizagem no processo de reconstrução do conhecimento, diferente da proposta instrucionista. Pois:

> a competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competência jamais coincidiria com cópia, reprodução, imitação. Torna-se essencial construir atitude positiva construtiva, crítica e criativa, típica do aprender a aprender (DEMO, 1992, p. 25).

Considerando-se a relevância social do professor e da escola, urge que se tenha visibilidade que a aula não é o centro da aprendizagem (DEMO, 1991), à medida que o meio eletrônico assume o espaço da informação, que o faz e com muito mais atrativo que o professor. Neste caso, as tendências das aulas presenciais poderão recuar. Daí que o professor é indispensável à aprendizagem do estudante, desde que seja para a formação reconstrutiva (DEMO, 1991), de debate, de discussão e argumentação, principalmente no entendimento dos estudantes com tempos e ritmos diferenciados de aprendizagem, possíveis de favorecer significativamente o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Algumas considerações

Diante das turmas de estudantes observados (três com necessidades educacionais especiais), existem muitas questões complexas a serem entendidas antes de se fazer um trabalho diferenciado para quem precisa. Sabe-se que alguns professores não estão preparados para fazer um trabalho diferenciado, muito menos para avaliar o trabalho da melhor forma possível. As dificuldades começam quando o professor pouco questiona os saberes escolares, valoriza muito o visual e pouco relaciona os saberes entre si. E para piorar a situação, faz uso de algumas tecnologias através da simples operação. Os estudantes, além das próprias dificuldades, precisam enfrentar as dificuldades do professor, quando este trata o conhecimento como um dogma, sem reflexão, diálogo e/ou questionamento.

Portanto, conhecer, estudar, discutir e refletir sobre alguns dos problemas enfrentados no ensino possibilita aos sujeitos aprendizes, tanto professor como estudante, condições significativas de aprendizagem através das efetivas interações e relações de diálogo. Acredita-se que ao estimular as potencialidades, reconhecendo-as e entendendo-as, é que os estudantes conseguirão obter sucesso na vida escolar.

Falar da inclusão de estudantes requer saber que a escola é o espaço em que todos os sujeitos têm por direito, e este direito expande-se não só à permanência, mas também à qualidade. A escola realmente tem de dar conta de seu papel — o que não consideramos que seja fácil. Sem dúvida, hoje não basta implantar a mesma normatização de estudo para todos os estudantes, assim como se tornou inadmissível educar sem se levar em conta o educar pela pesquisa (DEMO, 1991) a rapidez com que as informações circulam (eletronicamente) e são ultrapassadas.

Para tanto, cada educandário, no seu tempo e lugar, com seus recursos materiais (tecnológicos) e humanos (pessoais), propicia vivências reflexivas sobre o processo educacional. Afinal, é pertinente a reflexão: qual é o papel da escola, do ensino e das interlocuções intersubjetivas frente às tecnologias?

Nessa perspectiva, cabe destacar que o trabalho docente consiste numa relação dialógica, no qual não se aprende pelo acúmulo de informações (via internet) ou materiais (livros didáticos), mas sim na reflexão das mesmas. As informações possibilitam aprendizagem na medida em que o aprendiz consegue reconstruir o conhecimento. Insistir na relação dialógica em sala de aula é entender o que dizem Freire e Demo, que ser professor não é transferir conhecimento e/ou informações. Cabe ressaltar que o professor, além de gerir seu plano de trabalho, ações, atitudes e estratégias, precisa ficar atento às interações entre e com os estudantes, pois é através das relações sociais que os indivíduos vão se constituindo (VYGOTSKY, 2005), e quanto mais rico for o meio, melhor para o desenvolvimento mental dos indivíduos. É necessário que se olhe para a pessoa e não para a deficiência.

Enfim, os estudos e pesquisa realizados propõem, antes de tudo, ensino e pesquisa dos sujeitos envolvidos com a educação e com a comunicação. A partir disto (e só a partir disto) é que questões como qualidade educacional — metodologias que sejam adequadas a todos os estudantes, que levem em conta suas dificuldades e/ou facilidades — podem ser realizadas, refletidas e disseminadas. No contexto vivenciado nesta pesquisa, o uso das NTICs (jogos didáticos no computador) mostrou-se favorável para a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais e exigiu dos profissionais compreensão e gerenciamento de atividades adequadas aos estudantes, conduzindo aprendizagens significativas aos mesmos.

Referências

BRASIL. **Educação inclusiva**: a família. v. 04. Org.: ARANHA, Salete Fábio. M. S. F. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das

necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, M. de F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com síndrome de down. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais:** Interação Social e Subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p. 145 - 179

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

DEMO, P. **Pesquisa**. Princípios Científicos e Educativos. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, P. **Cidadania menor:** algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

FAVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência:** garantia da igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE. P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin.

GOÉS, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C. B. F. de. O processo dialógico entre estudante surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. (Org.). **A Significação nos Espaços Educacionais:** Interação Social e Subjetivação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula**: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Série Ideias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <www.ctmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002>. Acesso em: 02 jun. 2016.

MALDANER, O. A. **A formação Inicial e Continuada de Professores de Química. Professores/Pesquisadores**. Ijuí: Unijuí. 2000. Coleção Educação em Química.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D.; DEMASCENO, A. (org). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2011. p. xx-xx.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMA, A. S.; SEBASTIANY, G. D. Educação Especial. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 1998, Santa Cruz do Sul. **Anais…** Santa Cruz do Sul: UNISC, 1998. p. 61-66.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução de Jefferson Luiz Camargo.

Diferentes formas: registro, sociabilidades e reflexão [1]

Sérgio Luiz Alves da Rocha[2]
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, RJ

Introdução

A escola é uma instituição na qual a escrita desempenha um papel fundamental, embora não exclusivo. Durante um longo tempo, as atividades relacionadas a uma prática mais intensiva da escrita estavam limitadas ao pertencimento do indivíduo às etapas de sua escolarização. Dificilmente, após a conclusão de seu período escolar, os indivíduos continuariam a praticar de modo intensivo a "escrita manuscrita".

Desde o aparecimento das redes telemáticas, ocorreu um longo e intenso debate, dentro e fora da escola, para avaliar os efeitos do acesso a essas tecnologias sobre a escrita, em particular dos jovens. Embora possamos discutir hoje diversos aspectos envolvidos na produção da escrita manuscrita, nos parece inegável que o sucesso das redes sociais nos últimos anos fez com que uma enorme parcela de nossa população continuasse imersa no universo da escrita, ainda que digitalizada ou "teclada" (FREITAS, 2000)[3].

Neste texto, apresento algumas das falas de alunos e professores sobre a questão da escrita no universo das redes telemáticas, que fazem parte de um projeto sobre as relações entre a leitura e as novas formas de interação digital[4]. Durante a realização da pesquisa, seus participantes refletiram, entre outras temas, sobre a natureza da escrita digitalizada e, a partir destas avaliações, sobre o papel da escola neste novo contexto.

A escrita teclada

Ao analisar as falas dos participantes da pesquisa, percebemos que a quase totalidade delas acentua a necessidade de reconhecimento da propriedade do uso da linguagem abreviada em contextos onde elas são apropriadas. Isto levou os sujeitos da pesquisa a demarcarem tanto o aspecto positivo, quanto o negativo desse tipo de escrita. Assim, por exemplo, a aluna Bruna, quando questionada sobre o argumento de que haveria uma relação entre a escrita no computador e as dificuldades dos alunos se expressarem de acordo com as normas cultas da língua, afirma:

> (Bruna) Mas, realmente, isso existe um pouco, não é? Eu já vi, ainda mais que minha mãe é professora, na minha família tem milhares de professores. Já vi várias redações com você, é *vc*. Eles usam a linguagem da internet na vida, na escola, pra escrever mesmo. Às vezes, eles não conseguem separar ou querem ser mais rápidos. De algum modo, isso atrapalha. Eu até tenho medo de fazer isso de vez em quando. Porque isso eu, até na internet, me policio para escrever certo, pra não ter essa confusão.

Bruna afirma que a escrita atrapalha tanto que ela, mesmo no espaço das redes sociais, faz o possível para não utilizar qualquer tipo de abreviatura para evitar que, ao escrever em outro espaço, que não o das redes sociais, escreva da mesma forma, abreviada. De qualquer forma, ela reconhece a especificidade desse tipo de escrita quando afirma que “eles usam a linguagem da internet na vida”, ou seja, se utilizam de uma linguagem apropriada para um meio em outro espaço.

O professor Alipson e a aluna Raflayne também travaram um diálogo em que criticam “as abreviações absurdas” e a tendência das pessoas de “reduzir as frases”. Isto tornaria o entendimento cada vez mais difícil, criando um problema avaliado por Alipson como “muito grave”.

> (Alipson) E hoje eu estou começando a entrar, ficar nesse hábito também de abreviar. Mas eu estou começando a me policiar em relação a isso. Porque senão você acostuma. Você se acostuma a escrever daquele jeito.
> (Raflayne) Mas se você souber separar acho que não tem problema.

(Alipson) Mas o problema é que você já faz automaticamente, entendeu? Você já faz mecanicamente, cara, entendeu? […] Você vai escrever uma coisa para alguém aí […] já sai daquele jeito, abreviado. É ruim. Até um certo ponto, tudo bem. Mas já estão começando abreviar tanto a frase, está começando a ficar […] sem sentido. Tem coisas que eu não entendo. […] até uns amigos meus mandam para mim. Eu pergunto: O que você quer dizer aqui? […] Se o pessoal não começar a se policiar, porque estão começando a reduzir tanto a frase que daqui a pouco […] uma palavra só vai significar a frase toda. Tipo japonês. Japonês é assim. Às vezes um negocinho representa uma frase inteira, então eu acho complicado.

Como usuário das redes sociais, Alipson também acaba fazendo uso das abreviações. Sua preocupação é com o excesso de abreviações que, no seu entender, prejudicam o entendimento.

Outras falas chamam a atenção menos para a questão da abreviação em si e mais para a necessidade de que os alunos percebam que há diferentes escritas para diferentes espaços. Assim, fala o professor Hélcio:

(Hélcio) Essa coisa de abreviar tudo. Uma coisa que o jovem hoje tem que se tocar é o seguinte: Você tá na internet, aquilo é ferramenta, então você tem a linguagem da ferramenta. Quando você chegar na escola, é uma outra realidade. Não se pode abreviar uma redação. Ah, abraços, “ab” não sei o que, valeu, “vlw”, assim, não pode usar isso. Você tem que ter um linguajar decente para usar na escola. É o acadêmico mesmo, você está na escola. E o aluno não percebe isso.

Durante a entrevista da professora Teresa e do aluno Michel, eles travam um diálogo sobre essa questão. Michel critica a escrita “errada” das redes sociais, e a professora Teresa tenta relativizar a posição que ele expressa.

(Michel) é tudo abreviado, tudo errado […] aí pega a mania, aí vai escrever um trabalho, aí vai escrever errado também, em vez de escrever você, escreve *vc*. Vai escrever tudo abreviado.
(Teresa) Mas aí o que interessa é que tem de perceber que lá pode escrever assim. A escrita tem vários lugares, vários locais. Cada local tem a sua escrita. Então lá você pode escrever. Agora, na escola, você não pode. Então, é um outro local. Você tem de escrever de acordo com as regras ortográficas. Cada espaço tem […] as suas regras. [Nas redes sociais,] geralmente, se você escrever muito certinho, os outros vão até vão achar

> que você é um chato. […]. Se você escrever tudo certinho você vai atrapalhar. Aí a pessoa cansa. O tempo que você está perdendo para escrever tudo certo. A abreviação é muito melhor, abreviar é muito melhor.

A fala de Michel é a mais crítica, neste caso, em relação ao uso das abreviações nas redes sociais. Ele não as entende como uma escrita voltada especificamente para aquele espaço, mas como uma forma errada de escrita. Coube à professora Teresa estabelecer esse diálogo com Michel apresentando outra possibilidade de entendimento da questão, que aponta para os espaços onde é apropriado o uso daquela linguagem.

Outra fala que tangencia essa questão do espaço específico de utilização desse tipo de linguagem é a da aluna Marcela. Mas, em seu caso, ela acentua a necessidade de expressividade que altera a forma da escrita.

> (Marcela) Eu acho que essa questão de abreviar assim […] é para dar mais emoção, porque é uma coisa que é muito fria, entendeu. Aí você fala assim com um jeitinho diferente. Se você falar "Ah, estou bem", isso é frio. Fala "vou bem" [fala com entonação]. Igual você fala, assim. Você não fala igual você escreve. Poxa, você está se comunicando. Você não está se comunicando igual você fala, entendeu? É, eu acho que uso assim como eu falo. Eu falo "eu tô bem", mas eu não escrevo "eu tô bem". "Estou bem", entendeu? […] É estranho. Ninguém fala assim. Acho que é a comunicação mesmo que induz assim, a você abreviar […]. A rapidez também, porque você fala muito rápido, muito mais rápido do que você escreve. Então você digita também muito rápido, abreviando você vai ser mais rápido ainda. […] Porque […] sendo uma forma de leitura, acho que, assim, quando você lê, você imagina, então se você está lendo uma pessoa falando com você, você imagina a pessoa falando. Acho que é assim, é uma forma de leitura, você interpreta aquilo, então se você interpretar uma letra muito fria, fica estranho a palavra. Igual você falar tudo certo. Estranho você falar: "Eu estou bem".

De acordo com Marcela, a necessidade de manifestação de algum tipo de expressividade faz com que as pessoas escrevam de forma diferente, buscando recursos para romper com uma comunicação "fria". Embora Marcela não faça referência aos *emoticons*[5], sabemos que esses símbolos (bem como os *emojis*[6]) e os diversos tipos de abreviação, estão ligados à necessidade de recuperar algo dos encontros presenciais em uma comunicação

feita à distância[7]. Ao mesmo tempo, eles chamam a atenção para a necessidade de rapidez na comunicação nestes ambientes, o que acaba por imprimir à digitação uma necessidade de produção ágil.

Esse conjunto de falas indica que há o reconhecimento por parte de muitos alunos e dos professores de que as abreviações utilizadas em sites de relacionamentos variados não devem ser utilizadas fora daquele espaço, onde o seu uso é mais apropriado.

Mas as falas mais interessantes sobre essa questão da escrita teclada foram aquelas que acentuaram sua faceta relativa à sociabilidade, que muito interessa à escola. A aluna Tainá, por exemplo, afirma que as abreviações têm tanto um aspecto positivo como negativo, havendo "uma abreviação que ajuda e a que atrapalha". Explicando mais sua posição, Tainá diz que "ajuda, porque quer falar com uma pessoa da mesma idade, você fala tipo 'tb'. Mas na hora da prova atrapalha, você confunde as abreviações".

A professora Leila, em sua fala, qualifica ainda mais a importância desse tipo de comunicação para os jovens.

> (Leila) Uma coisa que eu observei é que os alunos que têm essa dificuldade na escrita, eles se acham aceitos. Porque o outro aceita ele. Eu já observei vários alunos que têm mesmo dificuldade. […] E isso […] é o mundo deles, quer dizer, eles não são rejeitados. Que se eles forem escrever para você ou para turma vai ter rejeição. Poxa, um aluno deveria escrever muito bem. E no mundo deles, da internet, ali é o mundo deles e não tem essa rejeição.
>
> (Deise) É porque você não consegue detectar o que é o erro e o que é acerto.
>
> (Márcia) É tudo a mesma coisa.
>
> (Leila) Então, a coisa de valores para eles é realmente diferente, acho que não tem a cobrança, não tem a cobrança, eles não são rejeitados e essa rejeição é uma coisa para eles quando tem, é um bloqueio […]. "Ah, não sei escrever. Não sei, não sei como escrever". Nisso, quando você falar, para eles é uma rejeição muito grande, não saber.
>
> (Márcia) Nossa, a dificuldade está muito grande.
>
> (Leila) É. Isso todo dia você vê que cresce mais. […] se você lê, você escreve bem. Se você não tem o hábito da leitura você certamente vai ter dificuldade na escrita. E para eles, como não leem, eu acho que eles leem

> muito pouco, esse mundo deles aí […] da internet é um mundo que é maravilhoso pra eles.

Este é um aspecto muito importante para a escola. Os alunos, muitas vezes, deixam de fazer as atividades propostas pelos professores porque, de antemão, esperam um tratamento que, de alguma forma, vai acentuar aquilo que eles não sabem, suas dificuldades e carências, não se considerando o não sabido, as dúvidas e os erros, como parte do processo de aprendizado.

Embora o discurso da professora Leila aponte para as dificuldades de escrita dos alunos em geral, acentuando seu pouco contato com a leitura, ela revela aspectos da sociabilidade presente na escrita dos jovens que são fundamentais. A partir dela, podemos ter elementos para entender, por exemplo, por que alguns jovens que não tentam realizar as atividades escolares (escrever as redações propostas ou responder em seu caderno as perguntas que lhes são feitas, etc.) têm em suas redes sociais várias postagens ou passam, como já firmou Michel, a noite inteira no computador digitando.

Por esta razão, também achei muito interessante o que disse a professora Cláudia, de Língua Portuguesa, quando questionada sobre o papel dessa escrita abreviada. Ela afirma que tais práticas são positivas.

> (Cláudia) Eu acho que é bom. Eu acho que é bom. Porque ele mesmo vai… sabe… Pelo menos ele está praticando a escrita. Entendeu, Sérgio? Ele mesmo tem consciência das coisas que ele escreve errado. Ele começa a se ver mais. Quando ele começa a escrever, acho que ele começa a perceber mais como que está a escrita dele, não é? Eu acho isso. Eu acho interessante.

Flusser (2010, p. 20) ajuda a pensar o que os professores e os alunos falam sobre a escrita teclada na internet quando diz que o gesto da escrita “orienta e alinha o pensamento”. O fluxo da escrita, ou da digitação, orienta o pensamento, que busca uma coerência cada vez maior. Mas Flusser (2010) também diz que a escrita não serve apenas para orientar os pensamentos em sequências lógicas. Escrever é também ir em direção ao outro. As linhas que

escrevemos “ultrapassam o seu ponto final ao encontro do leitor” (FLUSSER, 2010, p. 21). Não escrevemos apenas para “orientar” nossos pensamentos, mas também escrevemos para nos dirigir a um outro. O ato de escrita

> não é apenas um gesto reflexivo, que se volta para o interior, é também um gesto (político) expressivo, que se volta para o exterior. Quem escreve não só imprime algo em seu próprio interior, como também o exprime ao encontro de outro (FLUSSER, 2010, p. 21).

Nesse sentido, falas como as da professora Teresa, de Língua Portuguesa, e da aluna Marcela deveriam servir para uma reflexão mais aprofundada sobre algumas práticas enraizadas no cotidiano escolar. Teresa questiona-se em determinado ponto da entrevista, ao dizer que “a gente faz eles escreverem muito e para quê? às vezes não tem muito sentido para eles”.

Em relação a este aspecto, é significativa a fala do aluno Lucas, ao falar do ato de escrita na escola, acentuando o seu caráter de cópia.

> (Lucas) Eu acho que copiar é quando você está sendo alfabetizado. Você tem que copiar para aprender a escrever. No entanto, depois que você já está alfabetizado, eu acredito que ninguém chega no ensino médio, chega aqui, entendeu, analfabeto. Tem que saber ler e escrever. Então acho que é muito rápido e prático o aluno ler desse modo a informação [refere-se ao uso do texto impresso] do que parar para ele copiar como se estivesse no jardim de infância sendo alfabetizado.

Não se trata aqui de eliminar a escrita do contexto escolar. O próprio Lucas reconhece que alguns professores ressignificam os textos na medida em que fazem os alunos copiarem, mas explicam depois o conteúdo que esses textos disponibilizam. O que ele questiona é a prática da cópia excessiva e sem nenhum significado aparente. Sua fala vem a propósito de um fato que ocorreu na escola, quando sua turma teve de mudar de sala para copiar o conteúdo de uma das disciplinas que havia sido disponibilizado na lousa por um dos professores em três salas diferentes. Lucas desabafa: “Eram várias salas, virava imigrante”[8].

A professora Sonia ainda trouxe em seu depoimento outra questão importante que se refere à relação entre a escrita e os aspectos cognitivos que interferem na sua produção. Segundo ela:

> (Sônia) A comunicação está muito veloz. Está tudo muito rápido. Então, para alcançar aqueles negócios todos […], as sinapses da mente, aquilo pá, pá, pá [faz gestos com as mãos], você tem que se servir de um código. Então você se utiliza desse *internetês* para poder associar aquilo que você pensa tão rápido àquilo que você quer passar. Então eu acho que, nesse ponto de vista, é válido. Porque quando você põe a norma, você vê um texto muito bem estruturadinho, ele leva tempo. Às vezes você está lendo e já está pensando em outras [coisas]. Quer dizer, não há uma associação entre você ler um texto normal, a não ser que você tenha muito, muito, muito, muito interesse naquilo, entendeu, e a velocidade mental de entendimento daquilo. Aí então você lê um texto, aí lê um período, aí você vai chegar lá no período, aí você vai refletir, e aquilo já envolveu "n" coisas na mente. Você, poxa, já pensou isso, já pensou aquilo, já pensou aquilo, e a internet tem essa possibilidade de aproximação com essa rapidez. […] E depois você tenta como é, eu não sei explicar. Por exemplo, você vai escrever, aí você vai refletindo aquilo, aí você tem que segurar o pensamento para poder aquilo estar refletido exatamente naquilo que você está escrevendo. À medida que você segura o pensamento, quer dizer, você segura a velocidade mental em relação àquilo, muitas outras coisas escapam. Entendeu? Aí, se você abreviar você, aí você… entendeu? Vai, vai, vai, vai, vai, vai. Vai tentando chegar a essa velocidade.

Neste caso, Sônia chama a atenção para os diferentes processos cognitivos envolvidos em cada modalidade de transcrição do discurso. Na escrita manuscrita o processo de reflexão é mais lento e, como você deve estar atento ao que está escrevendo, você perde de vista outras possíveis associações mentais que vão surgindo em sua mente. Se vivemos em um tempo em que as comunicações estão aceleradas, nossa mente acostuma-se a outro ritmo. A escrita teclada, o "*internetês*", seria um tipo de escrita mais propício a acompanhar essa aceleração do pensamento.

De todo modo, as indicações de Sônia remetem a uma reflexão sobre as distintas formas de transcrição do pensamento, considerando-as de modo mais amplo do que aquele que se refere ao seu valor de face. A escrita manuscrita e a escrita teclada, e mesmo a escrita impressa, são modos de estruturação de nosso

pensamento, tecnologias do pensamento, nos moldes propostos por autores como Ong (1998[1982]), Havelok (1996) e Lévy (1993[1990]).

A escrita, considerada para além de seu aspecto puramente material, deve incorporar a sua dimensão de produção do saber, sendo cada vez mais necessária no contexto das novas tecnologias que mobilizam novos gêneros de discurso. Tal incorporação deve tornar nossos jovens capazes de relacionar-se com as novas formas de escrita e de leitura de maneira crítica (GOULART, 2007).

A escola deve “corrigir o que a sociedade está perturbando”: mediar x direcionar

Como já afirmei antes, não houve, com exceção das reflexões de Michel, nenhuma fala que avaliasse as práticas juvenis de ler e de escrever no computador/internet como um problema mais sério. O que os professores manifestaram foi a opinião de que caberia à escola operar um trabalho de mediação no sentido de tornar o aluno capaz de fazer um uso qualificado dessas tecnologias de seus modos de expressão próprios.

> (Fábio) Eu acho que a internet ou a televisão não podem ser consideradas nem vilãs, nem bandido nem mocinho. Acho que tudo é educação que você tem para usar. Por exemplo, agora mesmo fiquei sabendo de uma exposição que está acontecendo sobre Einstein através da televisão. Aí fui ver onde é na internet. Então assim, ela tem utilidades muito boas. Só que não adianta eu ter uma televisão, ter uma internet se eu só […] entro em sites que não vão me enriquecer em nada. Só vejo programas que também não têm nada de bom. Então quer dizer, a internet e a televisão têm de tudo. Então a questão é a educação, você se educar, você também ver as coisas boas que você pode tirar dali. Mas a questão do hábito, da educação até para você utilizar. Porque também não ter internet, não ter televisão, acho uma coisa horrível. Você fica muito limitado. Então acho que vale até uma parte mais de educação mesmo.

A questão da formação para um bom uso é considerada fundamental pelo professor Fábio. Televisão e internet, em sua opinião, apresentam possibilidades positivas de utilização para aqueles que possuem uma “boa educação formal”. Não é pouco significativa a opinião de Fábio de que ficar sem televisão e internet é “ficar muito limitado”. Ele ainda afirma, durante a entrevista, que a escola não deve proibir o aluno de acessar, por exemplo, as redes sociais. Mas, em contrapartida, o aluno deve ter “tempo para praticar a escrita correta”. Assim, o aluno deve “ser orientado” para saber escrever corretamente quando precise. Se o uso da escrita abreviada não está errada e ele “pode escrever assim”, ele deve aprender que, quando for “fazer um currículo, algum documento”, ele deve expressar-se de uma forma correta. Mas isso não ocorrerá se ele “nunca vê essa forma correta”. Por isso, cabe à escola “corrigir o que a sociedade está perturbando”.

A professora Cláudia também acentua a necessidade de que o aluno seja orientado para um bom uso das tecnologias.

> (Cláudia) Acho que não é bom nem ruim. Depende do interesse, sabe? Não sei, não sei. Vamos dizer que favorece, sim. […] Se eu deixar por eles, não. Mas eu estimulo. Mandando entrar em sites de literatura, questão literária. Eu mando os alunos entrarem em várias páginas. […] E aí você aprende muita coisa também. Enriquecimento cultural, sociológico. É. Poetas marginais. Mandei entrar numa revista lá, Confraria do Vento [http://www.confrariadovento.com], é o site. Tem a Germina Literatura [http://www.germinaliteratura.com.br]. […] Então eu estimulo assim, a entrar nesses sites e a ler. Eu estimulo. Mandei até um trabalho. Tá vendo. Tá aqui, ó [mostra os trabalhos entregues pelos alunos]. Isso aqui é a página de uma das edições dessa revista da Confraria do Vento. Tá vendo? Aqui o Confraria. Ela é lançada bimestralmente. Entendeu. Aí eles clicam aqui em outros números. Aí vão aparecer os outros números todinhos. Agora eles pararam. Aí, eu mando eles clicarem em cima da revista, ir folheando e lendo. Escolher uma coisa que eles tenham achado interessante e fazer um comentário sobre. […] Na internet. A internet está cheia de coisa de literatura, Sérgio. Muita coisa nova, muita coisa boa.

Para Cláudia, se o aluno fosse deixado sem acompanhamento, ele não iria acessar sites como os que ela indica. Ao acessar esses sites, os alunos não estão apenas entrando em contato com a

literatura, mas obtendo também “enriquecimento cultural, sociológico”. Cláudia afirma que os alunos têm muito poucas referências culturais, desconhecendo aspectos básicos de nossa história e de nossa cultura. As indicações destes sites possibilitariam aos alunos a aquisição de elementos básicos para o exercício da atividade crítica.

O professor Alipson já reflete sobre a forma concreta através da qual a escola poderia exercer esse papel de mediação, principalmente em relação ao acesso à internet.

> (Alipson) Eu acho que a escola poderia orientar muito o aluno, e assim, justamente pela internet, estar tendo essa, vamos dizer assim, essa epidemia, que a escola poderia tentar mudar um pouco, se atualizar. Poderia até usar a internet porque a internet não usa só coisas ruins. Então, a escola teria que, de certa forma, buscar. Olha, vocês vão pra este site. Começar a orientar. Pesquisa vai ser aqui, direcionar o aluno para determinados artigos, determinados sites, que vão realmente fazer o aluno participar desse vocabulário, dessa escrita correta. Porque se deixar ele livre, ele não vai acabar nem lendo essas coisas assim. Fora que, isso aí, o professor acaba tendo um controle maior até em saber se o aluno realmente leu ou copiou. Quando ele sabe mais ou menos onde o aluno vai procurar, ele tem acesso aos textos. Então o aluno já vai saber: “poxa, se eu copiar e colar, o professor vai saber”. Então ele vai acabar tendo que ler e escrever […]. É por isso que, às vezes, eu acho que, embora o computador seja uma coisa que já faça parte, que a escola tem que orientar o aluno também no computador, tem que ter um pouco do trabalho à mão, para o aluno escrever mesmo. Porque o computador tem esse problema, um faz e outro copia, vai assim. Então a solução, infelizmente, é o trabalho à mão. É a forma que o professor tem de ter esse controle. E outras coisas procurar digitar. Digitar de preferência no computador da escola, professor vendo. Que eu acho que é uma coisa importante. O aluno tem que saber também usar o computador, tem que saber digitar um texto. Então, eu acho que o grande desafio da escola hoje em dia é saber justamente trabalhar com essas duas realidades. Trabalhar com a realidade do aluno, vamos colocar assim entre aspas […] o informal, e conseguir manter o aluno também com um vocabulário com uma escrita formal pra quando ele precisar ele ter esse acesso.

Alipson aponta a necessidade de que a escola se atualize, aproveitando esse momento em que o acesso à internet é muito frequente entre os jovens. A escola poderia usar os aspectos positivos da internet para direcionar os alunos para determinados

conteúdos que disponibilizam um vocabulário e uma escrita corretos. Isso acabaria com a questão da cópia porque, professores e alunos acessando os mesmos conteúdos, não seria possível aos alunos copiar um conteúdo qualquer sem que o professor percebesse. Na continuidade da fala de Alipson, emerge não mais a mediação, mas o direcionamento. Até mesmo na obrigatoriedade do uso da escrita manuscrita como forma de coibir a mera cópia[9].

Mas a internet, como o próprio Alipson reconhece, “é uma fonte muito enriquecedora de você procurar trabalhos”, disponibilizando “sites oficiais, […] sites de pesquisas, de estudos” e a escola “não tem como proibir o acesso dos alunos a esses sites”, “sendo uma coisa para ser usada”, havendo hoje “o acesso muito fácil à informação”.

As falas anteriores acentuam a necessidade de não deixar por conta apenas dos alunos a utilização de tais recursos. Esse é um aspecto importante porque não encontramos nenhuma referência entre os professores sobre a superioridade dos mais jovens sobre os mais velhos no que diz respeito ao uso desses artefatos, o que normalmente impossibilita qualquer comprometimento dos mais velhos, ou dos professores, que mesmo mais jovens assumem a responsabilidade pela transmissão do legado cultural do grupo, com o que ocorre em relação às práticas dos mais jovens. Entretanto, cabe questionar qual será o melhor caminho para capacitar o aluno para se relacionar com esse conteúdo ilimitado? Direcionando os sites que os alunos podem acessar sob o argumento de que só os conteúdos corretos devem ser acessados? Será esse o papel que a escola deve buscar para si, o de direcionar o aluno, prescrevendo como deve ser seu acesso à internet?

Ao mesmo tempo, é importante observar que, se de um lado as falas valorizaram de algum modo suportes como a televisão e o computador/internet, ficou indicado que, na prática, esse ideal está longe de ser algo comum no cotidiano da escola em questão. A professora Deise mesmo fala sobre isso quando pergunto a ela se valorizamos esses outros tipos de leitura.

> (Deise) Não, basta ver o que acontece com o uso da sala de informática, onde os alunos só têm acesso quando são trazidos por um professor e de

> forma direcionada. Não há liberdade do uso. Em casa, o uso do computador pode ser variado, você pode abrir sites de diferentes jornais.

Os alunos, e mesmo os professores, foram quase unânimes em apontar as dificuldades de uso do laboratório de informática, ou porque fica sempre fechado, ou porque desconhecem como ele funciona. Outra dificuldade é o bloqueio do acesso a determinados sites, o que impossibilita este papel de mediar que a escola poderia desenvolver junto aos alunos, já que são os espaços virtuais mais frequentados pelos alunos que, de maneira geral, são objeto dos bloqueios.

No caso dos alunos, eles ainda afirmam que os professores, de maneira geral, não fazem indicações de conteúdos disponíveis na internet ou televisão. Os alunos sequer veem os professores utilizando os computadores que receberam em suas aulas[10]. Ainda que muitas razões possam ser utilizadas para explicar essa ausência, ela ainda persistirá. Mesmo agora, os computadores que equipam as salas de aula são avaliados como uma simples ferramenta de controle do professor e sistematização de seu trabalho burocrático.

Por fim, quero acrescentar que o maior desafio da escola não é a simples incorporação das denominadas novas tecnologia ao ambiente escolar. A lógica que orienta o ensino nessa escola é a da cultura impressa. Como analisa Martín-Barbero e Rey (2004, p. 55), desde o surgimento da imprensa constituiu-se uma cultura do texto, que estruturou uma forma específica de “comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças”. Na verdade, continuam os autores, foi todo um mundo de separações que foi criado pela cultura do texto: das identidades, das etapas da aprendizagem, dos dispositivos de controle social da informação.

É esse modelo, estruturado a partir das características da cultura impressa, que parece hoje cada vez menos sustentável em função das modificações nos processos e nas técnicas de comunicação que ocorrem já há algum tempo, tornando ainda mais necessária uma reavaliação do papel da escola e dos processos educativos.

Hoje estão disponíveis inúmeros meios para armazenar e acessar aquilo que antes somente o livro disponibilizava. Os indivíduos convivem com uma multiplicidade de “textos, relatos e escrituras (orais, textuais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos)” (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004, p. 58). Esta heterogeneidade atua de modo a transformar os modos de ler, representando uma reorganização das leituras e das escritas.

Confrontada com um *ecossistema comunicativo* que desloca o livro como eixo tecnopedagógico e constitui um processo educativo difuso e descentrado, a escola precisa reconhecer esta nova dinâmica na qual o saber, antes restrito espacialmente e limitado a determinados suportes e figuras sociais, escapa de ambos. Escola, livro, professores; todos são deslocados e desafiados por este novo contexto (MARTÍN-BARBERO e REY, 2004, p. 59).

Tal dispersão e fragmentação possibilitam que o saber escape ao controle e à reprodução, que constituem os seus tradicionais lugares de legitimidade e de circulação. A escola não poderia desconhecer essas modificações. Tampouco pode reconhecê-las simplesmente como mero avanço tecnológico, limitando-se a introduzir na prática pedagógica o uso das mídias. Agindo desta forma, todo o complexo conjunto de transformações que está em curso seria reduzido a uma utilização meramente instrumental de recursos tecnológicos “novos”, “modernos”, “avançados”. Assim, as análises de Martín-Barbero (INFORMAR ANO) dimensionam o enorme desafio que é hoje proposto à escola e aos educadores.

Desafio que só pode ser enfrentado se reconhecermos, como afirma o mesmo autor, que “se já não se escreve e nem se lê como antes é porque tão pouco se pode ver nem representar como antes” (MARTÍN-BARBERO, 2010, p. 45).

Trata-se, como afirma o autor, de substituir o discurso moralista, que valoriza a cultura do texto e os aspectos a ela relacionados, que em nosso caso estruturam a prática escolar mesmo na ausência física e simbólica do livro impresso, por um compromisso ético que, reconhecendo “a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura” (MARTÍN-BARBERO, REY, 2004, p. 63), reconheça também a necessidade de a escola estar inserida neste processo de

mudança que vivemos e na possibilidade do conhecimento transbordar hoje os seus limites (da escola) físicos.

As novas mídias em seu processo de desterritorialização e de nova relação com o tempo instituem uma nova forma de relação dos jovens com os conteúdos escolares. Esta relação se dá de modo contínuo, ou seja, mesmo fora do espaço e do tempo escolar os alunos continuam a se relacionar também com estes conteúdos. Os diferentes aspectos da vida passam a ser amalgamados, lazer, sociabilidade, aprendizado, etc.. A escola precisa conhecer de que forma os jovens se relacionam com estes aspectos fundamentais da cultura sob pena de tornar os processos educativos meramente formais, pouco significativos.

Referências

FLUSSER, V. **A escrita:** há futuro para a escrita? São Paulo: Annablume, 2010.

FREITAS, M. T. A. Escrita teclada: uma nova forma de escrever. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais…** Caxambu: informar editora, 2000. p. 1-19. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1011t.PDF>. Acessado em: 20 de jul. 2016.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V. ; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 41-58.

HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993[1990].

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G.. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2. ed. São Paulo: Sêneca, 2004.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998 [1982].

SANTOS, E.M. Chat: E agor@? Novas regras – novas escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A.E. (Orgs). @ ed. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 151–183.

A cultura negra mediada pela Educomunicação[1]

Paola Diniz Prandini[2]
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

Valorizar as diferenças em busca da equidade racial

Pisar no chão que o outro pisa. Essa é uma das premissas da Educomunicação, ou ainda, uma das necessidades básicas daquele(a) que se dispõe a ouvir a(o) seu(sua) interlocutor(a), a olhá-lo(a) na tentativa de compreendê-lo(a) e, se possível, sentir a mesma alegria ou partilhar as mesmas dificuldades daquele(a) com o(a) qual interage. Isso tudo com o intuito de construir, coletivamente, ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e horizontais.

Nesse sentido, ter como enfoque temático as questões referentes à cultura negra — um trabalho ideológico e, por assim dizer, militante — tem se tornado, a cada momento, ainda mais viável quando, nas empreitadas que se tem a cumprir, fazemos uso das premissas educomunicativas como princípio, meio e fim para fazer de sonhos ações concretas, em prol de uma educação antirracista e que valoriza as contribuições culturais da maioria da população brasileira que, por sua vez, é autodeclaradamente negra.

A escola, como um local que reproduz aquilo que é vivenciado no dia a dia dos indivíduos que fazem parte da sociedade, tradicionalmente, cedeu espaço para que a população negra[3] a adentrasse — ressaltando, é claro, que esta compõe, na maioria dos casos, as escolas públicas brasileiras. Todavia, não possibilitou e ainda não possibilita que tenham oportunidades **cotidianas** para

compreenderem suas identidades e para que, quando ainda crianças, aprendam a se amar e a se aceitar.

Segundo dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), 97 milhões de pessoas se autodeclaram negras (pretas ou pardas) contra 91 milhões de pessoas brancas; e outras cerca de 2,5 milhões se consideram amarelas ou indígenas. Essa estatística revela o quão importante são a presença e as contribuições dos povos afrodescendentes em nosso país.

> O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — elementar, secundário, universitário — o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? […] Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afrobrasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Se a escola compreende seu papel na afirmação de valores positivos frente à população negra e suas contribuições para nossa sociedade, os(as) educandos(as) poderão — além de interpretar criticamente o desnível social a que são confrontados(as) diuturnamente — conhecer e multiplicar referências positivas sobre o processo de construção de suas identidades como sendo frutos, por exemplo, de um continente que é considerado o berço da Humanidade e que, por essa e outras razões, deve ser valorizado.

Tal perspectiva configura uma proposta de educação para a alteridade, para a igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, conforme o percurso histórico e as relações culturais estabelecidos em sociedade, trata do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo da conexão entre diferentes agentes e seus respectivos contextos, levando em conta o pertencimento a um grupo etnicorracial.

Para tanto, o chamado “diferente” tem fundamental necessidade de existir para que possamos reconhecer a nós mesmos, ou seja,

construir nossas identidades. Precisamos pertencer individualmente para assumirmos, também, uma identidade coletiva. Assim, é necessário identificar-nos com os grupos sociais que nos rodeiam, para que se acenda o sinal de pertencimento a algum — ou até mesmo mais de um — desses grupos. Por meio das identificações e do sentimento de pertença é que poderemos nos sentir como parte de uma etnia, por exemplo.

A História por detrás da história: do mito da democracia racial ao surgimento das ações afirmativas no Brasil

Se nos remontarmos ao dia 13 de maio de 1888, lembraremos de um marco histórico muito presente nos livros didáticos e nas aulas de História Brasileira: a assinatura da Lei Áurea. Com propostas **teoricamente** libertárias, essa lei, na prática, representou a demissão coletiva de negros(as) escravizados(as), sem direito a nenhum tipo de indenização ou fundo de garantia. A partir daquele dia, cada um(a) dos(as) africanos(as) trazidos(as) à força e seus(suas) descendentes foram colocados(as) na rua, tendo que procurar, por conta própria e sem o mínimo de condições, sobreviver. Pode-se dizer que os(as) ex-escravizados(as) foram forçados(as) a sair em busca de uma "segunda abolição" para realmente obter mobilidade social, numa sociedade que ainda os(as) via (ou vê?) como marginais ou animais pensantes.

De acordo com o "Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 — Racismo, pobreza e violência", elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD (2005, p. s/p), "o racismo brasileiro manifesta-se em gradação, atingindo mais as pessoas com um fenótipo mais próximo da ancestralidade africana e matizando as discriminações conforme a aparência se aproxime do fenótipo branco".

Por mais que o conceito de raça[4] tenha sido derrubado, durante a segunda metade do século XX, por pesquisas das áreas de microbiologia e de antropologia, na prática, o racismo ainda ocorre baseado na cor de nossa *pele*. O conceito de etnia é, muitas vezes, ignorado, conforme explicação de Nilma Lino Gomes (2005, p. 47, grifos nossos):

> Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

Outra particularidade do racismo do Brasil, de acordo com o relatório produzido pelo PNUD (2005), é a ausência de leis e de instituições segregacionistas. Vale ressaltar a existência de negros(as) que, politicamente favorecidos(as), não se autoexcluíram no sistema escravista vigente no século XXI. Isso não significa, no entanto, que o Brasil, último país da América a extinguir a escravidão, seja um país de democracia racial, em que a miscigenação aboliu as discriminações. O relatório produzido pelo PNUD (2005) classifica essa tal democracia como um “mito” que, desenvolvido na década de 1930 por autores como Gilberto Freyre, ainda é forte no imaginário social de brasileiros(as).

É por essa valorização à miscigenação que, no Brasil, ninguém gosta de se assumir preconceituoso(a). É comum presenciarmos discussões em que o mote principal da conversa é que não há preconceito racial no país, pois o povo brasileiro é fruto de uma grande mistura racial e étnica. Mas, muitas vezes, quando essas pessoas são questionadas sobre a possibilidade de verem seus filhos se casarem com uma pessoa negra, a tendência inicial é o estranhamento e, até mesmo, a negação de tal possibilidade. Além disso, um negro passar em um carro de luxo na rua é motivo para

que se pense que ele deve ser um aproveitador ou traficante de drogas. Outra situação também muito comum é ouvir de algumas pessoas que elas não são preconceituosas, pois têm empregadas domésticas negras ou porque foram cuidadas por babás negras.

Tais contradições na forma como brasileiros(as) expressam o seu sentimento e o julgamento em relação às pessoas negras confirmam o triste cenário em que o preconceito racial é protagonista. Vale lembrar a construção do ideal de branqueamento da população negra brasileira, este desenvolvido como projeto nacional por meio de políticas de povoamento, imigração europeia e também pelo incentivo à miscigenação, durante o final do século XIX e ao longo do século XX, a fim de que a população negra passasse a ser minoria no país, ou seja, quanto mais europeus e asiáticos imigrassem e quanto maior o número de nascimentos de filhos(as), concebidos em relações interraciais, menos “escuro” ficaria o Brasil. Dessa maneira, a classe branca dominante continuaria majoritária e detentora de todas as vantagens socioeconômicas vigentes.

Em se tratando de políticas públicas, num país de racistas em que não há racismo, — afinal há os(as) que se dizem conhecer pessoas racistas, mas que, ao mesmo tempo, afirmam não haver racismo no Brasil — adentramos a esfera das chamadas ações afirmativas. Essas medidas visam garantir igualdades de oportunidades e de acesso a grupos discriminados pela sociedade, como o de negros(as), o de indígenas, o de mulheres, o de pessoas LGBTT e o de deficientes físicos. Buscam cumprir as prerrogativas ditadas pela Constituição vigente e, por mais que pareçam, não são novidade.

A primeira ação afirmativa adotada no Brasil data de 1931, quando o então presidente Getúlio Vargas sancionou a “Lei dos 2/3”, também conhecida como “Lei da Nacionalização do Trabalho”, determinando que dois terços dos trabalhadores de qualquer empresa que atuassem no país deveriam ser brasileiros. Nessa época, cerca de quatro milhões de imigrantes europeus fizeram do Brasil sua nova morada.

Aliás, esses imigrantes, durante 30 anos, foram beneficiários de ações afirmativas, pois o financiamento da viagem, a garantia de trabalho e a posse de terras eram assegurados pelo Governo. Já a

Lei 5.456/68, que ficou conhecida como “Lei do Boi”, reservava 50% das vagas em cursos da área de agronomia para filhos de fazendeiros brasileiros.

Ellis Cashmore (2000, p. 31) discorre, no verbete referente à ação afirmativa, contrariando a escolha dos beneficiários citados acima: “a ação afirmativa visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos”.

Nesse sentido, atualmente, além das ações afirmativas voltadas para a população negra, também há, por exemplo, as cotas para deficientes no mercado de trabalho e para as mulheres em partidos políticos.

No que diz respeito às ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, pode-se destacar a existência de reserva de vagas para negros(as) no mercado de trabalho, como, por exemplo, nos bancos públicos ou privados do país. Além disso, há também políticas voltadas para a garantia do acesso de negros(as) às universidades, proposta adotada por algumas instituições de ensino brasileiras, prioritariamente públicas, como, por exemplo, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de São Carlos — pioneiras no assunto. Ademais, pode-se destacar a conquista da aprovação do feriado da Consciência Negra em algumas cidades brasileiras, como São Paulo. Contudo, ainda há quem lute pela existência do feriado nacional, visto que, em outras cidades, como Porto Alegre, ele foi revogado a partir de 2016. Vale lembrar que o intuito dessa data (20 de novembro) é homenagear a luta de Zumbi dos Palmares.

Ademais, no que diz respeito à conscientização política da população e a defesa dos direitos da população negra no país, pode-se dizer que o ano de 2003 foi de extrema importância nas conquistas de quem milita por essas questões, afinal, nesse ano, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) foi criada, tendo status de Ministério para deliberar sobre as demandas levantadas pelo povo negro brasileiro, e a Lei Federal

10.639/03 foi aprovada, contemplando parte das necessidades do Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do senador Paulo Paim,

aprovado após recortes, em 2010.

O lugar da cultura negra na educação brasileira

A promulgação da Lei Federal 10.639/03 determinou o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana como parte dos currículos já existentes nas escolas dos Ensinos Fundamental e Médio de todo o país.

No entanto, essa ação voltada para a educação não é resultado de uma empreitada recente. Desde a irrupção dos movimentos de caráter identitário (voltados para questões de gênero, etnia e sexualidade) no cenário do processo de redemocratização do país, educadores e pesquisadores discutem a necessidade de inclusão da História e das Culturas Africanas e Afrobrasileira na grade curricular das escolas públicas e privadas e de outras ações para combate ao preconceito e à discriminação.

Já na década de 1960, alguns estudos apontavam para uma necessidade de se discutir e superar os estereótipos acerca da população de afrodescendentes presentes nos livros didáticos. Depois da Constituição de 1988, cujo processo incentivou os debates em torno do respeito à diversidade etnicorracial e à pluralidade cultural na sociedade brasileira, essa discussão foi incorporada à formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996. A LDB contém um conjunto de determinações que dialogam com as antigas bases disciplinares, a partir de uma abordagem transversal, contemplando as reivindicações e propostas de amplos setores da sociedade civil organizada em movimentos sociais, étnico-raciais e de gênero.

Dessa forma, na tentativa de contemplar ainda mais as necessidades dos chamados grupos minoritários brasileiros, no dia 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei Federal 11.645, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Ensinos Fundamental e Médio de todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Contudo, a adesão do estudo da cultura indígena não colaborou para a exigência da implementação da Lei nas escolas brasileiras, de maneira geral. Na verdade, a ausência de uma reflexão sobre a questão étnica no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais igualitárias entre os(as) alunos(as) brasileiros(as), e a origem étnica ainda condiciona um tratamento negligente na escola.

Sofremos com o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação nas diversas instituições educacionais, a partir de uma histórica orientação eurocêntrica. Já se passaram 13 anos desde a aprovação da Lei Federal 10.639/03, e os avanços foram pequenos e esparsos. A escola ainda se volta — em grande parte — às manifestações da cultura negra, por exemplo, exclusivamente no mês de novembro, quando se celebra o Dia da Consciência Negra. E lembra-se da cultura e da história indígenas durante o mês de abril, pelo fato de o Dia do Índio ser comemorado no dia 19.

Entretanto, sem qualificar os professores nem obrigar as instituições a reformular seus programas de ensino, sob pena de multa, por exemplo, e também sem indicar qual é o órgão responsável pela implementação da lei, será muito difícil ver ações práticas em nosso cotidiano. Além disso, os materiais didáticos utilizados nas salas de aula, mesmo depois da revisão organizada pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, não são ícones representativos da população negra. A diferença entre a cor de quem está lendo o livro, principalmente aqueles que ocupam as carteiras das escolas públicas, e a ilustração que espera representá-lo(as) [o(a) leitor(a)] é total, a não ser que este não se “veja” como negro(a).

É urgente encararmos essa lei federal como resposta prioritária: 1. à predominância da história e do pensamento dominantes, personificado pela atuação e valorização dos referenciais históricos, sociais e culturais da população branca na sociedade brasileira; 2. à construção do sistema e dos mecanismos de produção do racismo no nosso país; 3. à construção da visão ideológica negativa com que são vistos as populações africanas e seus descendentes, mesmo no país mais negro fora do continente africano, como é o caso do Brasil.

A linguagem como transmissora de estereótipos e preconceitos

A linguagem é o ponto de partida social do pensamento individual, ela é mediadora da relação que os indivíduos mantêm com a sociedade, influenciando a nossa visão de mundo e, consequentemente, o nosso conhecimento. Conforme afirma Bakhtin (2002, p. 17), “tudo o que é ideológico é um *signo*. Sem signos não existe ideologia”. Esta ideologia nos é transmitida por meio da linguagem que recebemos e utilizamos no convívio social. Nesse sentido, podemos dizer que as formas de poder podem ser consolidadas através da linguagem, nossa habilidade de “promover conexões permanentes entre signo e ideologia, palavra e poder, linguagem e experiências culturais” (CITELLI; BACCEGA, 1989, p. 28) tem que ser ampliada, para passarmos a notar as entrelinhas da retórica e da manipulação nos discursos em que somos envolvidos.

Schaff (1974, p. 268) diz que “a linguagem não é só um dos elementos, mas também um dos co-criadores da cultura”, e evidencia a influência que a linguagem exerce na cultura de uma sociedade, pois, a partir dela, são veiculados estereótipos dos comportamentos humanos que merecem ser qualificados de exemplares, de abomináveis, de corretos ou incorretos, ou seja, a partir da linguagem, podemos definir quem é digno(a) do respeito da sociedade (a população branca e rica, por exemplo) e quem não “merece” ser levado em conta no convívio em sociedade (a população negra e pobre).

Nesse sentido, temos que “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava” (BAKHTIN, 2002, p. 47). A classe dominante — que aqui pode ser vista, de forma generalizada, como a composta pelos brancos ou pelos ricos — tende a conferir a qualquer signo ideológico um caráter intangível e acima de qualquer diferença socioeconômica ou cultural para não divulgar uma luta que

não corresponda a seus interesses, ou seja, ela tenta tornar o signo monovalente.

O poder da linguagem como instrumento de opressão pode ser visto ao folhear um dos mais populares dicionários brasileiros, o "Aurélio", em que se encontram as seguintes definições para os termos *branco* e *negro*:

> Branco: *adj*. 1. Da cor da neve, do leite, da cal, alvo. 2. Diz-se das coisas que, não sendo brancas, têm cor mais clara que outras da mesma espécie. 3. Pálido, descorado. 4. Prateado, argênteo. 5. Diz-se do indivíduo de raça branca. *Sm*. 6. A cor branca. 7. Homem de raça branca. 8. Espaço entre linhas escritas ou impressas (FERREIRA, 1989, p. 78).

> Negro: *adj*. 1. De cor preta. 2. Diz-se do indivíduo de raça negra; preto. 3. Sujo, encardido. 4. Sombrio. 5. Lúgubre. *Sm*. 6. Indivíduo de raça negra. 7. Escravo (IDEM, 1989, p. 353).

Compreendemos, a princípio, que definições de dicionários baseiam-se, geralmente, em hábitos culturais de uma determinada sociedade, de um determinado povo, não tendo, obrigatoriamente, um cunho ideológico. Mas, há de se convir, que ser chamado de *negro(a)* na rua não é algo positivo, de antemão.

Além disso, tem-se, de acordo com Bakhtin (2002, p. 36), que "a palavra é um signo neutro, que pode preencher qualquer espécie de função ideológica", ou seja, pode adotar diferentes significados dependendo do contexto em que está inserida e de quem a pronuncia, levando em conta a forma como o faz.

Por esse motivo, propomos que a aplicação da Lei Federal 10.639/03 seja realizada de forma educomunicativa nos ambientes escolares, a fim de que os educandos realmente aprendam e apreendam conteúdos acerca das manifestações de cultura negra de uma forma geral, seja sobre aquelas que ocorrem no Brasil ou que acontecem no continente africano; seja a importância do hip-hop para as chamadas periferias do Brasil; ou a contribuição dos egípcios para a construção do saber mundial. Para isso, a comunicação pode se mostrar como importante aliada nesse processo de construção de novos paradigmas.

A Educomunicação como estratégia

Atualmente, estar em uma sala de aula — seja de uma escola privada ou pública e independentemente da faixa etária ou do bairro que seus alunos ocupam — em que exista além das carteiras e da lousa, um mimeógrafo, um retroprojetor e, por que não, uma palmatória em cima da mesa do professor é um cenário um tanto inimaginável. A educação formal divide seu espaço com modalidades não formais de aprendizado e disputa a atenção das crianças e jovens com as chamadas novas tecnologias da comunicação. Se o(a) aluno(a) pudesse, em um momento de tédio, apertaria um botão e desligaria o(a) educador(a).

Comunicação e educação são indissociáveis. Juntas, podem proporcionar uma nova realidade para a escola, facilitando o aprendizado e colocando em pauta assuntos que antes não transitavam por estes espaços. “Televisão, videocassete, rádio, computador, ao lado do giz e da lousa. Ritmo e velocidade nas linguagens mediáticas convivendo com a oralidade nem sempre agradável e cifrada numa temporalidade que segue o andamento natural do sistema fonador” (CITELLI, 2004, p. 16).

Além disso, a união da comunicação com a educação é capaz de tornar os alunos cidadãos atuantes, conscientes e críticos. Soares (2002) defende o emprego de um processo de Educomunicação que estabeleça, no ambiente escolar, ecossistemas comunicativos, isto é, que escolas sejam transformadas em locais onde o conhecimento é trocado a todo o momento e em que as ferramentas da comunicação sejam aliadas no processo de aprendizagem, sendo que o conteúdo aprendido pode ser compreendido desde por valores humanitários a conceitos presentes no vestibular.

> Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e de rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação à distância e outros (SOARES, 2002, p. 20).

Dessa maneira, defendemos a inter-relação entre comunicação e educação a partir da comunicação interpessoal, em grupos, com o objetivo de desenvolver tais ecossistemas comunicativos, o que implica buscar o diálogo e a interação, com o objetivo de promover ambientes escolares em que professores acompanhem as evoluções temporais vividas por seus educandos e em que os moldes de educação formal não sejam os únicos aceitos e respeitados.

Salientamos que, se pretendemos que educadores(as) valorizem, respeitem e ampliem o conhecimento que seus(suas) alunos(as) já possuem (ao ingressarem na escola ou no aprendizado de quaisquer conteúdos), devemos fazer o mesmo em relação ao processo de aprendizagem do(a) educador(a). É importante que aqueles(as) que trabalham na área de formação de professores(as) atuem junto à formação desses(as) profissionais de forma a construir, com base na coletividade, novas formas de atuação pedagógica para a troca de saberes, conforme nos orienta Freire (1996, p. 43):

> 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 que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Além disso, acreditamos que uma atmosfera em que a gestão comunicativa (um dos princípios da Educomunicação) seja real e verdadeira influenciará a criação de um ambiente escolar que valorize a igualdade de oportunidades e que tenha o respeito pelo outro como pilar fundamental para a vida em sociedade e, dessa maneira, possíveis situações de discriminação racial entre frequentadores(as) das escolas, sejam eles(as) parte do corpo docente ou discente, poderão ser erradicadas.

> A dialogicidade verdadeira, que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. […] qualquer discriminação é imoral e lutar

> contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996 p. 67).

Nesse sentido, uma das contribuições mais importantes da prática educomunicativa é a de possibilitar a entrada em um universo que, muitas vezes, pode ser alheio a quem o adentra, colaborando para uma mudança de visão em relação à temática referente à população negra, não o tratando como “alheio”, mas a partir de conceitos que se tornam familiares, numa tentativa de construir identidades afirmativas.

> Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

Nesse sentido, é necessário que haja um maior preparo dos(as) profissionais que estão em sala de aula, pois são eles(as) os(as) responsáveis por abordar as temáticas de cultura negra em seus cronogramas curriculares e, além disso, é igualmente importante que essa aproximação dos conteúdos prescritos na Lei Federal 10.639/03 seja feita de forma agradável e atraente e, se possível, por meio da utilização dos preceitos educomunicativos, a fim de que possam adquirir conhecimentos sobre cultura negra, tendo como base o conhecimento de primeira mão e, como pilares, o diálogo, a democracia e a transdisciplinaridade.

Outro desafio para os(as) educador(as) é trabalhar o currículo de forma que a aula não seja desestimulante ou apenas reproduza os produtos da comunicação, como programas de rádio, programas de vídeo, etc. Por isso eles(as) têm que conhecer e entender, com profundidade e clareza, o potencial educativo das mídias e a necessidade de a escola se apropriar coletiva e criticamente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Outro fato importante a ser considerado é a necessidade de se conhecer o projeto pedagógico da escola, o contexto da comunidade e a experiência docente, a fim de reforçar os valores solidários e democráticos da comunidade escolar.

Afinal, conforme prerrogativas da Lei Federal 10.639/03, a cultura negra tem que passar a fazer parte de todo o currículo escolar das escolas brasileiras, sejam elas privadas ou públicas. Por um lado, é necessário que as contribuições da cultura africana para as diversas culturas existentes no mundo sejam parte do maior número de disciplinas possível, englobando desde as séries iniciais, como as que compõem a Educação Infantil, até as séries que correspondem ao Ensino Médio. E de outro é salutar ter em mente que a contribuição do que poderíamos chamar de cultura afro-brasileira não se resume a capoeira, feijoada e carnaval.

Nesse sentido, espera-se que aqui se tenha um convite à navegação em mares nunca antes navegados (no caso de uma determinada parcela da população), a fim de que se mergulhe pelas diversas manifestações da cultura negra mundial. Dessa forma, o processo de construção de identidade de crianças e de jovens brasileiros(as) poderá ser executado de forma agradável e coerente com os valores advindos de um país que foi construído também (e principalmente) a partir do sangue e do suor africanos. Não há mais como negar ou esconder essa verdade!

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. **Lei Federal 10.639/03**. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pef/introducao.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

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

CITELLI, A. O.; BACCEGA, M. A. Retórica da manipulação: os sem-terra nos jornais. In: **Comunicações e Artes**, São Paulo, n. 20, p. 23-29, abr. 1989.

FERREIRA, Auré lio Buarque de Holanda. **Minidicioná rio Auré lio**. 2a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IBGE. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em: 20 jan. 2015.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro:** Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005:** Racismo, pobreza e violência. 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n. 23, jan./abr. 2002.

ZARUR, G. C. L. **A utopia brasileira:** povo e elite. Brasília: Abaré/Flasco, 2003.

Sobre as organizadoras

Eliana Nagamini

Bacharel em Letras e Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), Doutora em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes (USP). Atua nas áreas de Letras, Comunicação e Educação, desenvolvendo pesquisas sobre linguagens e adaptações de obras literárias para o cinema e para a televisão. Autora do livro Literatura, Televisão, Escola. Estratégias para leitura de adaptações (Cortez). Docente no curso de Automação de escritórios e secretariado da Faculdade de Tecnologia São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Docente no curso de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero. Coordenadora do GP Comunicação e Educação, Intercom, 2014-2016.

Ana Luisa Zaniboni Gomes

Formada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), é jornalista profissional e diretora da OBORÉ Projetos Especiais desde 1995. Especialista em Gestão da Comunicação e Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sua atuação está focada nas interfaces sociais da Comunicação, especialmente no diálogo com as políticas públicas como Educação, Saúde, Cultura e Direitos Humanos. Atualmente, é pesquisadora bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutoramento (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na ECA/USP.

Notas

Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico

1. Doutora em Comunicação e Educação/Ciências da Comunicação, pela ECA-USP. *E-mail*: luferraz.demello@gmail.com.
   ↩
2. Trecho retirado do material desenvolvido pela SME-SP, em 1992, sob o título Projeto Gênese – A Informática Chega ao Aluno da Escola Pública Municipal, disponível para acesso no link: <http://issuu.com/iesme/docs/historico_2?e=5210261/2878575>.
   ↩
3. Ecossistema Educomunicativo: ambiente educacional — formal, não formal e informal — mediado por tecnologias da informação e comunicação se edifica por meio de ações de protagonismo dos sujeitos da educação, principalmente dos discentes envolvidos, estruturadas no diálogo enquanto pensar juntos, a partir de um consistente e intenso processo comunicativo de escuta, reflexão e devolutivas entre seus participantes com foco principal na construção e fortalecimento do conhecimento e pensamento crítico acerca do tema trabalhado, para a formação de cidadãos empoderados, ativos e propositivos (MELLO, 2016, p. 85).
   ↩

Comunicação e Educação: bases epistemológicas fundamentadas na perspectiva dialógica de Paulo Freire

1. Graduado em Comunicação Social pelas Faculdades Integradas Hélio Alonso (1995). Mestre (2006) e doutor (2011) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Editor de texto em TV e produções independentes desde 1993. Exerce o cargo de professor adjunto no Departamento de Jornalismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e coordena o Laboratório de Vídeo da Faculdade de Comuni- cação Social da mesma instituição.
   ↩
2. Doutora e mestre em Educação pela UFRN. Especialista em Cinema (UFRN). Graduada em Comunicação pela UFRN e em Pedagogia pela Universidade Potiguar (UNP).
   ↩
3. Graduada em Comunicação Social (1993), especialista em Artes Visuais (2011), mestre (2002) e doutora em Educação (2009) pela UFRN. Roteirista e diretora de programas educativos e culturais. Atuou como diretora da FM Universitária, atualmente trabalha na Superintendência de Comunicação da UFRN. É também aluna regular do curso de Pedagogia dessa mesma instituição.
   ↩

A travessia de Jorge Huergo pelo território da Comunicação/Educação

1. Professora doutora do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail*: rose.pinheiro@ufms.br.

↩

2. Fue profesor en Filosofía y Pedagogía y Magíster en Planificación y Gestión de la Comunicación. Fue profesor Titular, Investigador Categoría I y Director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Fue Docente en Maestrías y Doctorados de diferentes Universidades de Argentina y América Latina. Fue Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires y Miembro pleno de la Asamblea del Institutos de Cultura Popular (INCUPO).
↩
3. O trabalho completo, intitulado “A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica, com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo”, está disponível na Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP): <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>.
↩
4. <http://www.revistanodos.com.ar/>.
↩
5. <http://jorgehuergo.blogspot.com.br/>.
↩
6. “Hacia una Genealogia de Comunicació/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales”, 2005. Disponível em: <http://comeduc.blogspot.com.br/>.
↩
7. Ver: MARCUSE, Herbert. Tolerância Repressiva. In: WOLFF, Moore; MARCUSE, Herbert. **Crítica da tolerância pura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. Segundo o conceito, a tolerância é repressiva porque tem o propósito de servir para abafar as dissidências favorecendo a manutenção do *status quo* de desigualdade e discriminação. Somente os intolerantes têm o poder de romper com esse sistema.
↩
8. En este sentido, Eliany Salvatierra (del Grupo de Educomunicación de la Universidad de Sao Paulo) expresa:

“Foi através do seu trabalho que percebi que um projeto neo-liberal de introduzir os recursos tecnológicos desviou os pressupostos fundantes do campo da Comunicação/Educação. Ou seja, na medida que assumimos a defesa da entrada dos recursos tecnológicos ou do uso dos meios de comunicação, em processos educativos, “podemos” colaborar com uma tecnologização do ensino no lugar de trabalhar o processo libertador que o ensino pode oferecer” (Setembro de 2010).
↩

Uma proposta de metodologia interdisciplinar no ensino da Comunicação Social

1. Doutora em Educação, professora do Curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). *E-mail*: rvargollo@yahoo.com.br.
↩
2. Doutora em Educação, professora do Curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da UESC. *E-mail*: bete_vilas@hotmail.com.
↩
3. Doutora em História e Comunicação no Mundo Contemporâneo, professora do Curso de Comunicação Social (Rádio e TV) da UESC. *E-mail*: vcalmeida@uesc.br.
↩

A audiência protagonista e os pressupostos da Educomunicação: reflexões epistemológicas

1. Professor assistente na Universidade Federal de Campina Grande, PB. Doutorando em Ciências da Comunicação na

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP desde 2009. *E-mail*: clmessias@usp.br.
↩

2. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
↩
3. Concepção de Pierre Bourdieu (1990) sobre a hegemonia a partir das funções do Estado, segundo a qual Estado distingue-se de governo por, respectivamente, ser uma instituição destinada a servir o bem comum e o governo, o bem do povo. Logo, Estado e governo confundem-se enquanto partes comuns de mercado do consumo e Igreja, ora blindando, ora aderindo tais partes igualmente dominadoras.
↩
4. Termo capitaneado por teóricos que nos anos 1960 e 1970 refletiram a América Latina ante, entre outros embates ideológicos, ao imperialismo norte-americano e as razões advindas das escolas europeias, com destaque ao boliviano Luis Ramiro Beltrán, ao brasileiro Paulo Freire e, posteriormente, ao colombiano Jesús Martín-Barbero, dentre outros.
↩
5. Observatório Ibero-americano sobre Ficção Televisiva, coordenado pelas pesquisadoras Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Maria Cristina Palma Mungioli, docentes vinculadas à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
↩
6. Conteúdo disponível em: <https://www.kantaribopemedia.com/antropomedia/>. Acesso em: 06 jan. 2016.
↩
7. Por exemplo, os apontamentos de Henry Jenkins sobre o fenômeno transmídia consideram, essencialmente, o perfil de consumo midiático da sociedade norte-americana e, ainda

assim, mediante análise de um tipo de produção de ficção amplamente consumido naquele país, como os seriados *Lost, Heroes e 24 Hours*.
↩
8. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
↩
9. Licenciatura, na Universidade de São Paulo, e bacharelado, na Universidade Federal de Campina Grande, PB.
↩

Hora do recreio: infância licenciada e as lições do consumo

1. Graduada em Publicidade e Propaganda. Bolsista de Aprimoramento Científico na Universidade Feevale. *E-mail*: natalia.lz@hotmail.com.
↩
2. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente nos Programas de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais e Inclusão Social e Diversidade Cultural da Universidade Feevale. *E-mail*: saraischmidt@feevale.br
↩

3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VFJ8TjA0dvw> Acesso em: 23 maio 2015.
↩
4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5TLReLvocOs> Acesso em: 23 mai0 2015.
↩
5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pbpCV_ImIeM>. Acesso em: 23 maio 2015.
↩
6. “Luxury bag” traduzido para o português significa “bolsa luxuosa”.

↩

7. Personagem que é o namorado da Barbie.
↩

A publicidade e consumismo infantil: reflexão sobre os desafios escolares

1. Graduada em Publicidade e Propaganda, mestre e doutora em Educação e professora adjunta do Departamento de Comunicação Social da Unicentro-PR. *E-mail*: parairis@gmail.com.
↩

Ser professor na era digital: atitudes docentes em relação ao uso de mídia dos alunos durante as aulas

1. Assistente de pesquisa e doutoranda no Departamento de Pesquisa Empírica em Mídia e Comunicação Política na Technische Universität Ilmenau, Alemanha. *E-mail*: priscila.berger@tu-ilmenau.de.
↩

Quando a pauta é o professor: o estado da arte sobre a representação da docência na mídia (2009–2015)

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Linha Mídia e Identidades Contemporâneas. Bacharel em Comunicação

Social – Habilitação em Jornalismo pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). *E-mail*: araciele.ketzer@gmail.com.
↩

2. Doutora em Ciências da Informação e da Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Departamento de Ciências da Comunicação, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do Programa Tecnologias Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria. *E-mail*: rosanerosar@gmail.com.
↩
3. CITELLI, Adilson. **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.
↩
4. ANDI. **Mídia & Educação**: perspectivas para a qualidade da informação. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.
↩
5. SEMIS, Lais. FALA que eu não te escuto. **Nova Escola**, São Paulo, mar. 2015. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/fala-eu-nao-te-escuto-professordebate-educacional-participacao-880001.shtml>. Acesso em: 30 maio 2016.
↩
6. JEDUCA. Disponível em: <http://jeduca.com.br/>. Acesso em: 07 nov. 2016.
↩

Avaliação da competência midiática de servidores públicos em universidade brasileira

1. Chefe da Seção Comunica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Doutoranda no Doctorado Interuniversitario de Comunicación, España. *E-mail*: ana.montero@ufsc.br. Mais informações em: <http://www.comunica.ufsc.br>.
   ↩
2. Director de la Revista Comunicar. Catedrático de la Universidad de Huelva, España. *E-mail*: ignacio@aguaded.es. Mais informações em: <http://www.revistacomunicar.com>.
   ↩
3. Agência Nacional de Telecomunicações do Brasil.
   ↩

Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAP-UFRJ

1. A versão original deste trabalho aqui atualizado foi apresentada no GP Comunicação e Educação, XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação e, posteriormente, publicada na forma de artigo científico na revista Comunicação & Educação (USP), ISSN: 2316-9125, v. 22, n. 1, jan/jun de 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/121886/129441>. Acesso em: 6 jun 2017.
   ↩
2. Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Departamento de Expressões e Linguagens da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM/ ECO-UFRJ), bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: beatrizbecker@uol.com.br.
↩

3. Em pesquisa anterior, foi possível verificar que as narrativas audiovisuais noticiosas que são veiculadas na televisão e disponibilizadas na internet sofrem influências mútuas e, por essa razão, foram nomeadas pela autora de práticas de jornalismo audiovisual (BECKER, 2009).
↩
4. Agradeço a contribuição dos professores e alunos do CAP-UFRJ que participaram desta pesquisa e o apoio da coordenação do Setor de Língua Portuguesa do Colégio para o desenvolvimento desta investigação, bem como o auxílio das bolsistas do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica** (PIBIC) Maria Luiza Prata e Gabriela Amadei na coleta dos dados aqui sistematizados em 2016 e 2015.
↩
5. As contribuições teóricas e metodológicas da Mídia e da Educação, bem como da Análise Televisual, foram sistematizadas no trabalho apresentado no GP de Comunicação e Educação na Intercom em 2015 e publicadas na revista Matrizes (USP) em 2016. As contribuições da Mídia e Educação sugerem que processos de aprendizagem que estimulem os alunos a analisar mensagens da mídia e a produzir com autonomia conteúdos e formatos em áudio e vídeo favorecem o estabelecimento de ações conscientes de engajamento social no ambiente midiático. A metodologia da Análise Televisual, por sua vez, consiste em um instrumento para leitura crítica de conteúdos e formatos noticiosos que utilizam a linguagem audiovisual e recursos multimídia na TV e na web e de outros produtos audiovisuais. Esta metodologia é formada por três etapas, a de descrição do objeto de estudo, a da análise televisual propriamente dita, e a de interpretação dos resultados alcançados. São aplicadas seis categorias básicas e três princípios de enunciação que auxiliam uma leitura crítica da complexidade do texto audiovisual e do contexto em que esse texto é produzido (BECKER, 2016, 2012).

↩

Educomunicação nas graduações de Pedagogia e Jornalismo: a experiência do DCH III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

1. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de São Paulo (PPGCOM-USP). *E-mail*: ceresantos@gmail.com.
↩
2. Doutoranda do PPGCOM-USP. *E-mail*: edilaneteles@hotmail.com.
↩
3. Doutorando do PPGCOM-USP. *E-mail*: assis-francisco@bol.com.br.
↩
4. Pedagogia com habilitação em Educação de Adultos, inédito no Brasil (1980).
↩
5. Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos.
↩
6. Publicada no Diário Oficial de 05 de fevereiro de 2002.
↩
7. Após a atividade, Davino ganhou um aparelho de telefone celular e passou a fotografar e postar no Instagram. Hoje é uma *Instragamer* — um tipo de fotógrafa que tem a responsabilidade de promover encontros locais sobre fotografia por celular e participar de eventos semelhantes em outros estados e cidades. Ela já viajou para São Paulo, Recife e Salvador e, segundo informou, é uma divulgadora da Educom.
↩

Polivoz: um ensaio educomunicativo para o fortalecimento do Jornalismo

1. Artigo apresentado no GP Comunicação e Educação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, no Intercom - XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, atualizado.
   ↩
2. Doutoranda em Comunicação (PPGCOM-UFPE), mestre em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC-UFPE) e professora do curso de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco. *E-mail*: andrea@comunicacaodialogica.com.
   ↩
3. Estudante de graduação 8º semestre do Curso de Jornalismo da Universidade Católica de Jornalismo (Unicap). *E-mail*: davisaboya@gmail.com.
   ↩
4. Estudante de graduação 8º semestre do Curso de Jornalismo da Universidade Católica de Jornalismo (Unicap). *E-mail*: milenac.lira@outlook.com.
   ↩
5. Estudante de graduação 8º semestre do Curso de Jornalismo da Universidade Católica de Jornalismo (Unicap). *E-mail*: rossinigomes01@gmail.com.
   ↩
6. Mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (Posmex/UFRPE) e jornalista. *E-mail*: jefte@comunicacaodialogica.com.
   ↩
7. A expressão ecossistema comunicativo foi utilizada inicialmente por Jesús Martín-Barbero (1997), sobre meios e tecnologias, e foi transposta para o conceito de Educomunicação. A expressão abarca os diversos atores envolvidos em uma prática educomunicativa e seus espaços de interação.
   ↩

8. Amplitude, frequência, negatividade, caráter inesperado, clareza, consonância, continuidade e composição.
↩
9. <https://www.facebook.com/polivoz>.
↩
10. <https://instagram.com/polivozpe>.
↩
11. <https://soundcloud.com/radiopolivoz>.
↩
12. Disponível em: <https://soundcloud.com/radiopolivoz/programa-polivoz-especial-comunicacao-publica>. Acesso em: 10 nov. 2016.
↩
13. Disponível em: <http://www.unicap.br/assecom1/?p=56082>. Acesso em: 02 jul. 2016.
↩

Educomunicação Socioambiental: reflexões sobre a Amazônia em sites de Divulgação Científica

1. Texto ampliado do original apresentado no GP Comunicação e Educação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016.
↩
2. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora adjunta do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e pesquisadora do LAB-AMPE - Laboratório Transdisciplinar em Ambiente, Paisagem e Corpo: experimentações entre arte e política na Amazônia, do Instituto de Ciências das Artes (ICA) da UFPA. *E-mail*: risuenho64@gmail.com
↩

3. Disponível em http://www2.museu-goeldi.br/marcioayres. ↩
4. Disponível em <http://www2.museu-goeldi.br>. ↩

Sala de aula invertida: um campo de análise

1. O texto foi revisto e ampliado a partir de original debatido no DT 6 – Interfaces Comunicacionais – GP Comunicação e Educação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação realizado durante o XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em 2016, na USP/SP. ↩
2. Doutorando em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCL/UNESP), Campus de Araraquara. Mestre em Televisão Digital: Informação e Conhecimento pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da UNESP, Campus de Bauru. Professor e orientador da Pós-Graduação na Faculdade Anhanguera, Campus Bauru. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2419735299778580>. *E-mail*: <joseandersonsantoscruz@gmail.com>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5223-8078>. ↩
3. Doutoranda em Educação Escolar na FCL/UNESP/Araraquara. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), em 2014. Professora efetiva de Química na Rede Pública do Estado de São Paulo e professora efetiva de Matemática na Rede Municipal de Ensino de Araraquara. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0459958984072617>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4458-2412>. *E-mail*: liarxer@fclar.unesp.br. ↩

4. Livre-Docente em Gestão de Políticas Públicas da FCL/UNESP/Araraquara. Professor e orientador nos Programas de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologias da FAAC/UNESP/ Bauru e Educação Escolar da FCL/UNESP/Araraquara. Pós-doutorado em Educação na Universidad de Alcalá de Henares. Lattes: http://lattes.cnpq.br/37512873386556 85>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6634-1444>. *E-mail*: bizelli@fclar.unesp.br.
↩
5. GoConqr. Sala de aula invertida. Disponível em <https://www.goconqr.com/pt-BR/ensinar/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 24 jul. 2017.
↩
6. Experiências Pedagógicas. Aula invertida. Disponível em: <http://experienciapp.blogspot.com.br/2016/03/oi-galerinha-boa-tarde-hoje-nosso-blog.html> Acesso em: 24 jul. 2017.
↩

A interface Comunicação e Educação e as possibilidades de convergência entre o campo da produção e da recepção: o caso Televisando

1. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (versão atualizada).
↩
2. Jornalista e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (PPGCOM/UFPR), na linha de pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais. *E-mail*: <hornaline@gmail.com>.

↩

3. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Filósofo. Docente na Universidade Positivo. *E-mail*: <professor@evertonrenaud.com>.
↩
4. Doutora e Pós Doutora em Comunicação, Professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná. *E-mail*: <rmdcosta@uol.com.br>.
↩

A produção de conteúdo para mídias sociais digitais e o ensino de Jornalismo

1. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Texto atualizado para esta publicação.
↩
2. Professora dos cursos de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ES-PM-SP) e da Faculdade Cásper Líbero (FCL); jornalista e doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). E-mail: cbredarioli@gmail.com.
↩
3. Tradução da autora: O jornalismo tem envolvido a sociedade individualizada e em rede em termos de sua suposta “fragmentação da audiência”, que, por sua vez, reifica a posição do jornalismo profissional como principal fornecedor de informações da sociedade. Em vez de reconhecer o contingente e o contexto co-criativo da sociedade e formas de comunidade que pretende servir, o sistema social do jornalismo tem

consistentemente traduzido realidades externas em processos editoriais e valores profissionais que serviram para reforçar as suas fronteiras em direção ao mundo exterior (Weber, 2000). Assim, vemos os jornalistas de todo o mundo abraçarem a "autonomia" como o único valor que todos compartilhamos, independentemente do contexto político (Scholl & Weischenberg, 1999), enquanto, ao mesmo tempo, cada vez mais a notícia emerge em seu importante papel de desenvolver relatórios.
↩

4. Tradução da autora: A mídia social é usada de forma diferente, dependendo de onde você esteja no mundo, desafiando a ideia de que podemos generalizar resultados de tais estudos formais para outras populações. Em vez disso, pode ser necessário complementar as abordagens baseadas na ciência com estudos comparativos que levam em consideração as diferenças culturais. Como a mídia social tem crescido e se tornado parte de quase todos os aspectos de nossas vidas, tanto do trabalho acadêmico sobre o tema tornou-se integrado em diferentes disciplinas, tais como o estudo dos meios de comunicação social na ciência política, estudos familiares ou humanidades digitais, etc. Há um lado positivo para este desenvolvimento, em que cada campo reconhece que a mídia social é encontrada numa grande variedade de contextos, cada um oferecendo a sua própria perspectiva única.
↩
5. Tradução da autora: Adultos com um menor nível de alfabetização ainda usam o Facebook para "curtir/compartilhar" conteúdos em circulação, em vez de postar seus próprios. O "curtir" foi a atividade mais comum identificada no Brasil, juntamente com postar comentários curtos como "kkkkk", (o equivalente a "lol"), ou uma série de emoticons de corações. Embora este grupo de adultos não poste como muitos, eles estão ativos no Facebook através da partilha de memes, imagens e vídeos, pelos quais querem expressar suas opiniões e sentimentos como um reflexo de seus valores e gostos.
↩

6. Disponível em: <http://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2016>. Acesso em: 14 jul. 2016.
↩
7. Metodologia ativa é um processo amplo e possui como característica central a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. As metodologias ativas surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos. Em diversas instituições de ensino, como é o caso da ESPM, tem-se lançado mão das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, nas quais é dado forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo atual, tornando os alunos capazes de intervir e promover as transformações necessárias.
↩

Interações frente à complexidade do conhecimento e TIC

1. Trabalho apresentado no XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.
↩
2. Mestrando do Curso de Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
↩
3. Mestrando do Curso de Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
↩

Diferentes formas: registro, sociabilidades e reflexão

1. Trabalho apresentado no GP Educação e Comunicação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.
   ↩
2. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). *E-mail*: <sergio.rocha@ifrj.edu.br>.
   ↩
3. Uma interessante discussão sobre a escrita manuscrita e a escrita teclada pode ser feita a partir dos trabalhos pioneiros de Walter Ong e de Eric Havelock sobre a passagem da oralidade à sociedade da escrita. Estas obras acentuam as diferenças cognitivas entre os diferentes processos de comunicação, não os reduzindo à sua materialidade.
   ↩
4. Projeto de pesquisa que resultou na apresentação da tese de doutorado “Olhando-me no espelho: imanes da leitura em uma escola pública de ensino médio” apresentada ao ProPEd/UERJ em 2011.
   ↩
5. Palavra derivada da junção dos termos ingleses *emotion* (emoção) e *icon* (ícone), que designam um conjunto de caracteres ou símbolos cujo objetivo é descrever o estado emotivo de quem os emprega.
   ↩
6. Termo originado da junção das palavras japonesas *e* (imagem) e *moji* (letra), que designam um conjunto de ideogramas representando objetos, expressões faciais, animais, etc.
   ↩
7. Sobre a linguagem utilizada nos *chats* e a sua distinção em relação à linguagem oral, ver Santos (2007). Texto não consta nas referências
   ↩

8. Sem querer justificar este estado de coisas, posso afirmar que, no ambiente escolar, diferentes níveis de estratégias e táticas são colocadas em jogo pelos distintos atores sociais. Assim, o evento citado por Lucas ocorreu em um dia em que apenas um dos três professores que ministrariam aulas para as três turmas da terceira série estava presente. Os alunos, então, pressionam a direção e o professor para saírem mais cedo. Isso só pode acontecer se o professor “adiantar o tempo”, ou seja, dar aulas ao mesmo tempo para sua própria turma e para as que estavam sem professor. O curioso é que Marcela e Vitor também estabeleceram a sua própria tática, fotografando com o celular todos os quadros para passar a matéria para o caderno em casa.
   ↩
9. Uma ideia muito comum é esta associação da cópia ao advento da internet, como se ao longo da história das práticas escolares a cópia não tivesse sido uma prática regular.
   ↩
10. No momento de realização da pesquisa, os professores haviam recebidos individualmente notebooks da Secretaria de Educação, que ficavam sob a sua responsabilidade e guarda.
    ↩

A cultura negra mediada pela Educomunicação

1. Artigo atualizado, a partir da apresentação no GP Comunicação e Educação, XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom 2016.
   ↩
2. Mestra em Ciências da Comunicação (2013), com especialização em Gestão da Comunicação (2009) pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP) e jornalista pela Faculdade Cásper Líbero (2007). Autora dos

livros “Cruz e Sousa”, publicado pela Selo Negro Edições (2011), e “Carolinas”, em parceria com o fotógrafo Diego Balbino (2014), além de coautora do livro “Eu sou Ilê” (2012) e cotradutora do livro “Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade”, publicado pela Editora Vozes (2014). *E-mail*: <paprandini@gmail.com>.
↩

3. Cabe ressaltar que, ao utilizarmos o termo “negro”, neste artigo, fazemos referência às dimensões biológica, cultural, histórica e política desse termo.
↩

4. De acordo com Zarur (2003, p. 24), “brancos e negros são categorias raciais inventadas por grupos étnicos para se distinguir uns dos outros, da mesma maneira que outras construções culturais, como alimentos, roupas ou emblemas de qualquer tipo”.
↩