

TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS:

comunicação e educação
na perspectiva dos
pesquisadores em
formação

Ariane Pereira
Clauciane Pereira
(Organizadoras)

**TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS:
comunicação e educação na perspectiva dos
pesquisadores em formação**



Direção Editorial: Felipe Pena
Presidente: Muniz Sodré (UFRJ)
Conselho Editorial - Intercom

Alex Primo (UFRGS)
Alexandre barbalho (UFCE)
Ana Sílvia Davi Lopes Médola (Unesp)
Christa Berger (Unisinós)
Cicília M. Krohling Peruzzo (Umesp)
Erick Felinto (UERJ)
Etienne Samain (Unicamp)
Giovandro Ferreira (UFBA)
José Manuel Rebelo (ISCTE, Portugal)
Jeronimo C. S. Braga (PUC-RS)
José Marques de Melo (Umesp)
Juremir Machado da Silva (PUC-RS)
Luciano Arcella (Universidade
d'Aquila, Itália)
Luiz C. Martino (UnB)

Marcio Guerra (UFJF)
Margarida M. Krohling Kunsch (USP)
Maria Teresa Quiroz (Universidade
de Lima/Felafacs)
Marialva Barbosa (UFRJ)
Mohammed Elhajii (UFRJ)
Muniz Sodré (UFRJ)
Nélis R. Del Bianco (UnB)
Norval Baitelo (PUC-SP)
Olgária Chain Féres Matos (Unifesp)
Osvando J. de Moraes (Unesp)
Paulo B. C. Schettino (UFRN/ASL)
Pedro Russi Duarte (UnB)
Sandra Reimão (USP)
Sérgio Augusto Soares Mattos (UFRB)

**TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS:
comunicação e educação na perspectiva dos
pesquisadores em formação**

ARIANE PEREIRA
CLAUCIANE PEREIRA
(organizadoras)

São Paulo
Intercom
2017



TRANSFORMAÇÕES POSSÍVEIS: comunicação e educação na perspectiva dos pesquisadores em formação

Copyright © 2017 dos autores dos textos, cedidos para esta edição à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom

Direção Editorial: Felipe Pena

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa: Clauciane Pereira

Revisão: Ariane Pereira

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

Ficha Catalográfica

T772 Transformações possíveis: comunicação e educação na perspectiva dos pesquisadores em formação / Organizado por Ariane Pereira e Clauciane Pereira. - São Paulo: Intercom, 2017.
194 p.

Bibilografia
ISBN 978-85-8208-109-9

1. Educomunicação. 2. Comunicação. 3. Educação. 4. Cidadania.
5. Mídia. 6. E-book. 7. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 8. Pereira, Ariane. 9. Pereira, Clauciane. I. Título.

CDD 20. ed. 302.207

Todos os direitos dessa edição reservados à

Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - INTERCOM

Rua Joaquim Antunes, 705 - Pinheiros

CEP 05415-012 - São Paulo - SP - Brasil - Tel: (11) 2574-8477 / 3596-4747 / 3384-0303 / 3596-9494

<http://www.intercom.org.br> - email: intercom@usp.br

Sumário

09 Prefácio
Marialva Barbosa

13 Apresentação
Ariane Pereira

Parte 1: REFLEXÕES SOBRE O CAMPO

19 1. Educomunicação numa perspectiva de cidadania
Janaina Soares Gallo, Juscilene de Oliveira, Camila Herminio e Viviane Bento

29 2. Educomunicação e gênero: um mapeamento de estudos e afinidades possíveis
Desiré Ribas Fumagalli e Roseane Rosa

45 3. A dialogia na Educomunicação: perspectivas e práticas no Programa Autonomia
Leandro Marlon Barbosa Assis e Alessandra Pinto de Carvalho

63 4. Licenciatura em Educomunicação: reflexão acerca da grade curricular
Tatiana Garcia de Carvalho e Roseli Aparecida Figaro

Parte 2: PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NAS ESCOLAS

- 81** 1. Educomunicação e a estratégia de trabalho colaborativo no ambiente escolar
Jaqueline Michele da Silva Braz, Monique de Souza Sant'Anna Fogliatto e Benedito Dielcio da Silva Braz
- 95** 2. Escrita, leitura e trabalho colaborativo: a produção de jornal na escola
Mariana Cristina Mouro, Mariane Xavier Duarte e Benedito Dielcio Moreira
- 107** 3. Mídia e educação em Macaé (RJ): um estudo de caso da Escola Municipal Maria Leticia dos Santos Carvalho
Nataly de Souza Caputo e Christiane Reis Milagres
- 125** 4. Educomunicação, autoformação docente e economia criativa: percepções e potenciais
Rharyny Mitrof Alves da Silva e Rhanica Toledo Coutinho
- 143** 5. Juventude e tradição: a preservação da cultura regional mato-grossense por meio da Educomunicação
Karina Stein de Luca Gonçalves e Benedito Dielcio Moreira

Parte 3: AUDIVISUAIS NA PERSPECTIVA EDUCOMUNICACIONAL

- 153** 1. A utilização de personagens midiáticos na prática de professores da educação básica e caminhos para a leitura crítica dos meios
Gabriela Schander Braga e Marta Nörnberg
- 167** 2. As competências midiáticas nas oficinas de audiovisual do Núcleo Mediar
Camilla Marangon Feitoza, Maria Madalena de Bastos Ferreira Costa, Maria Tereza Moreira Guedes e Gabriela Borges
- 178** 3. Leitura do imaginário da saúde na linguagem de uma animação - perspectivas integradoras em Comunicação, Saúde e Educação
Luísa Almeida Nunes da Silva e Regina Zanella Penteadó

Prefácio

Marialva Barbosa

Intercom Jr.: o reconhecimento do futuro como presente

Produzir um texto introdutório, a guisa de Prefácio, para um livro que reúne textos do INTERCOM Jr. é motivo de uma enorme satisfação. Isso porque acredito firmemente que a pesquisa só avança quando temos a participação de alunos de todos os níveis e a inclusão dos jovens estudantes de graduação na produção científica de qualquer área é fundamental e imprescindível. Só com a inclusão desse segmento na pesquisa científica pode-se caminhar em direção ao futuro. Sem os jovens pesquisadores, que começam muitas vezes de maneira titubeante no universo da reflexão, uma área de conhecimento não avança e se torna verdadeiramente densa.

Entretanto, cada área de conhecimento tem a sua própria história. Assim, a inclusão dos alunos de graduação como participantes ativos nos Congressos da INTERCOM como artífices da reflexão científica também tem sua própria história.

Foi na diretoria presidida pela Professora Sonia Virginia Moreira (2002-2005) e cujo Diretor Científico era o professor Aníbal Bragança que foi criado o INTERCOM Jr. Não sem conflitos e embates travados entre aqueles que acreditavam ser esse um passo fundamental para o futuro da INTERCOM como sociedade científica - já que sem renovação, sem a inclusão daqueles que nos sucedem não há continuidade e transformação -, e um desafio para a área de comunicação, e aqueles que acreditavam que o espaço da produção científica deveria se limitar aos níveis pós-graduados.

Por que só reconhecer como capazes de serem publicizados os trabalhos de pós-graduandos ou de professores? Por que não incluir os estudantes de graduação para aprender desde cedo os meandros de formação do conhecimento científico – a partilha, a troca, a crítica – fundamentais para o avanço das pesquisas? Por que não construir um sentido de formação voltado a esse estudante como pesquisador desde o primeiro momento de ingresso numa universidade, lugar fundamental e indispensável para formação da capacidade crítica e reflexiva? Para fazer justiça a uma memória que é histórica, é preciso também dizer que Fernando de Almeida foi quem assumiu a tarefa de coordenar pela primeira vez o INTERCOM Jr. tornando-o uma realidade. E o fez.

Assim, podemos dizer que o INTERCOM Jr., hoje vitorioso e transformado, foi fruto da idealização do professor Aníbal Bragança, da coragem da professora Sonia Virginia Moreira, que abraçou e defendeu a proposta, e do gesto abnegado do professor Fernando de Almeida que, com muitas dificuldades para operacionalizar a ideia, tornou-a possível.

Apesar de algumas vozes críticas à iniciativa, a proposta do professor Aníbal Bragança teve êxito e no Congresso de 2005, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em setembro daquele ano, ocorreu o primeiro INTERCOM Jr. Desse momento inicial até hoje já se passaram 12 anos. Naquele momento, figurava na programação como um evento especial, nos dois últimos dias do Congresso.

Mas, a trajetória do tempo produz muitas vezes desvios de caminho. Assim, embora o INTERCOM Jr. tenha sido sempre um sucesso em termos de afluência de jovens pesquisadores e de apresentação de pesquisas realizadas na graduação, com o tempo, passou-se a adotar quase uma posição burocrática na apresentação dos trabalhos: a forma rápida (a quantidade de trabalhos a serem apresentados também impedia um aprofundamento reflexivo), sem as discussões necessárias e a quase inexistência de um sentido pedagógico ameaçava o encontro realizado não mais apenas no Congresso Nacional, mas também nos Congressos Regionais da INTERCOM.

Estava o INTERCOM Jr. a altura dos objetivos iniciais de sua formação? Fazendo uma espécie de mea culpa chegamos a conclusão – e o mérito mais uma vez foi da Diretoria Científica, dessa vez liderada pela professora Iluska Coutinho em conjunto com a professora Ariane Pereira, que na condição de diretora científica adjunta ficou com a responsabilidade de reestruturar o INTERCOM Jr. – que aquilo que se buscava no momento da criação da modalidade foi se perdendo ao longo do caminho. Havia que mais uma vez ter coragem para transformar.

E foi nesse sentido que a Diretoria Científica da INTERCOM, da Gestão que começou em 2014 e termina agora, propôs uma mudança radical no formato de apresentação e acolhimento do jovem aluno de graduação. Adotou-se como perspectiva central para o desenvolvimento das apresentações o caráter formador e a responsabilidade que, como professores e pesquisadores, temos para com quem começa a trilhar o mesmo caminho que já foi seguido por nós um dia.

Os trabalhos passaram a ser analisados não para receberem simplesmente um parecer de recusa ou de aceite, mas solicitava-se no processo mudanças, indicava-se o que precisava ser mudado (e, sobretudo, dizia as razões das sugestões). Enfim, orientava-se e ensinava-se as premissas da produção pública dos resultados de uma pesquisa.

Durante o Congresso, nas apresentações dos trabalhos do INTERCOM Jr, além do Coordenador, há professores relatores, que comentam cada trabalho, sugerem enfoques, teorias, abordagens metodológicas, indicam bibliografia, entre outras ações, valorizando e respeitando a produção científica dos alunos de graduação.

Esse processo mostrou-se plenamente vencedor. Não só porque houve um aumento substancial da participação dos alunos (de 52,76% de 2014 a 2017 em relação aos triênios anteriores), mas porque cada um deles se sentiu reconhecido e respeitado como alguém que estava se iniciando nos meandros da pesquisa. E esse respeito é fundamental para que passos futuros sejam dados.

Mas esse reconhecimento à pesquisa dos alunos do INTERCOM Jr. não termina com a apresentação dos trabalhos no Congresso. Depois de reformulados, a partir das discussões realizadas durante o Congresso e aprovados pelo Coordenador da Sessão, são publicados sob a forma de e-book, como esse agora para o qual faço essa apresentação.

Acredito, sinceramente, que com essa filosofia, a INTERCOM cumpre seu papel como Sociedade Científica: valorizando as pesquisas iniciais, orientando, mostrando respeito pela produção científica em todos os níveis, e formando quadros para que, no futuro, construa a densidade de uma área que não cessa de se transformar e se inserir nesse presente em que vivemos como definidora da explicação do mundo que denominamos contemporâneo.

Ser uma Sociedade Científica com 40 anos e receber no seu Congresso Nacional perto de 2 mil alunos de graduação com cerca de 500 pesquisas sendo apresentadas, é sinal de vitalidade e indica claramente que há um movimento de perenidade e de transformação, capaz também de fazer avançar o conhecimento.

Sem a inclusão de jovens pesquisadores, a INTERCOM não seria certamente o que é hoje. Sem a valorização dessas pesquisas e sem o reconhecimento de que também cabe a uma Sociedade Científica formar pesquisadores, indicando e ensinando os caminhos da pesquisa, não há perspectiva de futuro.

Por isso, a certeza de que, mesmo quando não mais estivermos atuantes, haverá sempre alguém, que não sabemos bem quem é, que continuará o trabalho que acreditamos um dia ser prerrogativa nossa. Não há possibilidade de vida, sem a certeza de que nos movemos num universo de passagem, e que o caminho na direção do futuro começa no presente em que vivemos e que é ação também daqueles que viveram e viverão antes e depois de nós.

Maricá (RJ), num dia de setembro de 2017

Apresentação

Ariane Pereira

No presente, com os olhos voltados para o futuro

Em setembro de 2014, na cidade de Foz do Iguaçu, tomou posse a Diretoria Executiva que permaneceria a frente da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação) pelos três anos seguintes. Naquele momento também, começou a ser delineada uma nova postura em relação à participação dos estudantes de graduação no Congresso Nacional da entidade.

Sempre com os pés firmes no presente e nas necessidades impostas por ele ao campo das pesquisas em Ciências da Comunicação no Brasil e no mundo, e sem perder de vista a historicidade do campo, Marialva Barbosa, que assumia a presidência da associação de pesquisadores, voltou o olhar para o futuro – futuro da área, futuro da Intercom – e definiu os estudantes de graduação e a formação dos novos pesquisadores da Comunicação como uma das prioridades de sua gestão.

Desse modo, ela e a diretora Científica para o triênio 2014-2017, Iluska Coutinho, deram início ao processo de reestruturação do Intercom Júnior, vertente da entidade voltada especificamente para estudantes de graduação das áreas afetas à Comunicação. Foi nesse momento que fui convidada para atuar como ajunta da Diretoria Científica, tendo como foco as ações no planejamento e execução das mudanças.

E as alterações foram sendo implantadas, pouco a pouco, nos meses seguintes. Num primeiro momento, os esforços foram concentrados na reestruturação do Intercom Júnior (IJ), enquanto atividade integrante da

programação do Congresso Nacional da entidade. Assim, a partir do Congresso de 2015, o primeiro realizado pela gestão, os estudantes que submeteram um trabalho ao Intercom Júnior passaram a receber a avaliação, dizendo se o trabalho havia sido aprovado, reprovado ou se eram necessárias reformulações, acompanhada de um parecer formativo, buscando ajudá-lo a perceber os melhores caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

Os trabalhos aprovados, durante o Congresso, passaram a contar com 20 minutos para a apresentação por seu(s) autor(es) em sessões que reuniam até oito pesquisas, um coordenador e um debatedor – ambos com acesso prévio aos trabalhos e com um único objetivo: colaborar para a formação do pesquisador em formação. Para isso, em suas intervenções, eles apontavam os pontos positivos do trabalho, mostravam novas possibilidades de pesquisa, indicavam rotas que poderiam ser corrigidas e como.

No período, foram 1.653 trabalhos submetidos, 1.518 aprovados e 1.350 apresentados em 203 sessões, que contaram com a participação de 233 coordenadores de sessão e debatedores convidados. Todos dispostos a, voluntariamente, colaborar com a formação das próximas gerações de pesquisadores da área de Comunicação e muitos também em formação – mestrandos, mestres, doutorandos e recém-doutores.

Essas transformações só foram possíveis graças ao trabalho, também voluntário e muito dedicado, dos coordenadores e vice-coordenadores que estiveram a frente das oito divisões temáticas (Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Relações Públicas e Comunicação Organizacional; Comunicação Audiovisual; Comunicação Multimídia; Interfaces Comunicacionais; Comunicação, Espaço e Cidadania; e Estudos Interdisciplinares da Comunicação) do Intercom Júnior (que seguem as mesmas áreas de agrupamento dos Grupos de Pesquisa), por um, dois ou três anos: Ana Luisa Gomes, André Kron, Francisco Machado, Hendry André, Iris Tomita, Jorge Felz, Kátia Fraga, Ligia Lana, Naicon Souza, Mayra Fernanda, Patrícia D'Abreu, Patrícia Saldanha, Paula Puhl, Simone Tuzzo, Tatiane Leal, Vanessa Mais e Zaclis Veiga.


Dado esse primeiro passo, em 2016, após o Congresso de São Paulo, pudemos partir para a concretização de uma segunda meta: a organização dos trabalhos apresentados no Intercom Júnior que versassem sobre o tema central daquele ano, em um livro eletrônico, a ser lançado no encontro do ano seguinte. Assim, em 2017, durante o Intercom Curitiba, lançamos o primeiro ebook fruto das discussões empreendidas no Intercom Júnior. Debates de ideias a partir de novos olhares para os novos fenômenos comunicacionais.

É com satisfação, então, que apresentamos Transformações possíveis – Comunicação e Educação na perspectiva dos pesquisadores em formação. O livro é um convite à reflexão, assim como fizeram e mostraram estar abertos esses estudantes de graduação durante as sessões de apresentações de trabalhos do Intercom 2016. São 12 artigos divididos em três partes: "Reflexões sobre o campo"; "Práticas educomunicativas nas escolas"; e "Audiovisuais na perspectiva educomunicacional". Pesquisas desenvolvidas e apresentadas por 18 estudantes de Comunicação, sob a orientação de dez professores-pesquisadores.

Para nós, da Diretoria Executiva da Intercom Gestão 2014-2017, é uma honra poder compartilhar com a comunidade da área esse livro, fruto dos esforços de muitos estudantes e professores que se dedicam à formação de novos pesquisadores para o nosso campo em todo o Brasil, que participam dos Congressos da entidade e constroem juntos visadas transformadoras, justamente pelo fato de se abrirem ao novo.

Os três últimos anos foram de muito trabalho, mas os textos que poderão ser lidos na sequência, com certeza, são exemplos de que os esforços valeram a pena. Muito obrigada a todos que participaram e acreditaram do Intercom Júnior nos anos de 2015, 2016 e 2017. O futuro está nas mãos de vocês. E a sede insaciável com que buscam o saber e a humildade com que aceitam as críticas e sugestões nos deixam uma só sensação, de que a área estará em boas mãos.

Uma boa leitura a todos! Sobretudo aqueles que se colocam sempre na posição de pesquisadores em formação, no sentido de estarem sempre abertos a contribuir e a aceitar contribuições.



1ª PARTE
Reflexões sobre
o campo

Educomunicação numa perspectiva de cidadania

Camila Herminio

Janaina S. Gallo

Juscilene A. Oliveira

Viviane Patricia Bento

A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos. Art. XXII - Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Este artigo busca refletir sobre as relações entre comunicação e educação abordadas pela educomunicação no âmbito da educação em direitos humanos, que regem tanto o espaço escolar quanto as relações sociais.

A sociedade atual é marcada pelos avanços nas tecnologias da comunicação, que permitiram uma situação única na História em que é possível ter acesso instantâneo às visões de mundo das mais diversas sociedades humanas. Paradoxalmente, o que se percebe, ao menos em nossa sociedade brasileira contemporânea, é que há pouca disposição para entender e tolerar visões de mundo diferentes das nossas e construir uma comunicação verdadeiramente dialógica. Teóricos da comunicação como Norbert Wiener, em seu clássico "Cibernética e Sociedade", publicado em 1950, já alertavam para a tendência humana de limitar as possibilidades transformadoras da comunicação, apesar dos avanços tecnológicos, que na época eram rudimentares comparados aos que temos hoje. Wiener afirmava que o modelo de comunicação então considerado eficiente era como o das formigas, o que é uma severa limitação das possibilidades comunicativas do cérebro humano e que escondia uma ideologia totalitária e de imobilidade social. Analisando a sociedade norte americana da época, considerada "uma comunidade social moderadamente frouxa na qual os obstáculos para a comunicação entre os indivíduos e classes não sejam por demais grandes" (Wiener), embora relevasse que este ideal de comunicação ainda não tinha se realizado no país, ainda profundamente racista, ele afirma:

Entretanto, mesmo essa democracia modificada, informe, é anárquica demais para muitos dos que fazem da eficiência seu ideal básico. Tais adoradores da eficiência gostariam que cada homem se movesse numa órbita social que lhe fosse assinalada desde a infância, e que realizasse a função a que estivesse obrigado, assim como o servo estava acorrentado à gleba. (WIENER, 1965, p. 50)

Não apenas o campo das comunicações, mas também o ambiente escolar hoje ainda reflete esta visão de eficiência que visa formar profissionais tecnicamente eficientes, e não seres humanos capazes de realizar plenamente suas potencialidades comunicacionais, enquanto capacidade de reconhecer a humanidade do outro, o que gera as inúmeras manifestações de intolerância e violência contra indivíduos e grupos diferentes, dentro do próprio ambiente escolar, e mais tarde, na vida em sociedade. Somos estimulados a competir em todos os momentos, e assim o conceito de sociedade está se perdendo. Isto fica claro ao percebermos que, 66 anos após a assinatura da Declaração Universal dos Direitos do Homem, ainda há muita dificuldade na assimilação do conceito de Direitos Humanos na sociedade brasileira contemporânea.

Apesar da sua importância na construção de um mundo mais tolerante e socialmente justo, hoje prevalece no Brasil uma visão distorcida sobre este conceito, visto por muitos como a "defesa do direito de bandidos", enquanto a população vítima de violência não tem seus direitos defendidos. Assim, fica evidente que ainda é muito necessária uma comunicação mais eficaz sobre este conceito, que é muito mais amplo do que a conotação ligada à segurança pública que prevalece hoje em nosso país, esclarecendo como, ao contrário do que o senso comum indica, os Direitos Humanos não são um adversário, mas um aliado na luta por uma sociedade menos violenta. Tanto a escola quanto os meios de comunicação são ambientes fundamentais para que o conceito de Direitos Humanos seja absorvido pela sociedade não como um conteúdo "inoculado", mas como uma visão de mundo construída dentro do processo de formação do pensamento crítico do indivíduo. A escola muitas vezes é o primeiro local em que o sujeito se reconhece dentro de um ambiente coletivo onde precisa se relacionar, uma vez que, na atual realidade, nem sempre a estrutura familiar permite ao indivíduo estabelecer determinadas conexões de convívio social, além disso, a instituição de ensino é um espaço com o dever de formar cidadãos e trabalhar os meios de comunicação porque são as janelas para o mundo de muitas pessoas. Vivemos em um mundo editado, em que o senso comum, disseminado pelas mídias se tornam leis incontestáveis, ditando as regras, pautando a vida. É necessária a união dessas duas habilidades para capacitar os indivíduos a compreender, se posicionar e utilizar todo o conhecimento.

Direitos Humanos e Educação: uma proposta de trabalho

Embora boa parte da opinião pública ainda desconheça o conceito de Direitos Humanos, a conscientização sobre o tema vem crescendo aos poucos, através de campanhas do poder público e entidades da sociedade civil. Entretanto, estes direitos, principalmente os da população mais socialmente e economicamente vulneráveis, são sistematicamente violados, nos desafiando a um compromisso concreto para sua efetiva promoção. Por isso, a luta pelos Direitos Humanos deve ir além de apenas conhecer os artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e deve ser feita no cotidiano, no nosso dia a dia, de modo a afetar profundamente a vida de cada um de nós e de cada grupo social. A mera convicção teórica não faz com que os direitos se tornem realidade, é necessário que tais conceitos sejam traduzidos em atitudes e comportamentos que marquem nossa maneira de pensar, sentir e agir.

A percepção sobre os Direitos Humanos que cada pessoa tem está muito condicionada pelo lugar social que ela ocupa na sociedade. O processo de conquista de Direitos Humanos está historicamente ligado às lutas de libertação de determinados grupos sociais, que vivenciam pessoalmente a violação desses direitos. No entanto, a luta deve ser de todos e devemos ser solidários às diversas causas, ainda que essas não nos afetem diretamente.

É necessário superar uma visão puramente individual destes direitos, que devem ser entendidos sob uma perspectiva social e planetária, representando uma opção por promovê-los em uma visão de unidade e globalidade. Nesta perspectiva, acreditamos que a luta por estabelecer claramente na consciência dos indivíduos o compromisso com a promoção dos Direitos Humanos passa necessariamente pela educação, em suas mais variadas formas. Para a professora Maria Victória Benevides, a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. O exercício da cidadania implica no reconhecimento e na denúncia das formas pelas quais os direitos tidos como fundamentais são constantemente violados. Supõe criar condições para uma ação transformadora que incida sobre os diferentes âmbitos sociais.

A Educação em Direitos Humanos deve ultrapassar o limite das transmissões de conhecimentos sistematizados, sendo indispensável para o desenvolvimento dos próprios direitos humanos, deve ser capaz de incentivar indivíduos que estão em processo de formação, de modo a desenvolver a autonomia e o esclarecimento para pensarem por si próprios, questionarem os fatos, analisarem as situações, reconhecerem-se para além do papel de integrante de uma sociedade, mas como colaborador em sua construção.

«Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.» O espírito de fraternidade a que se refere a

declaração dos Direitos Humanos, nada mais é do que empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro. As pessoas hoje são estimuladas a apenas competir e não mais a compartilhar. O sentimento de união e construção está se diluindo, como descrito pelo filósofo polonês Zygmunt Bauman ao se referir à sociedade moderna, onde nada é duradouro.

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social, para uma democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção nas questões sociais e culturais. Em 2014, foi divulgado o relatório final da Comissão Nacional da Verdade e, entre as medidas institucionais recomendadas para a superação de instrumentos da ditadura ainda presentes na democracia brasileira, foi incluída a promoção da democracia e dos direitos humanos na educação:

A adoção de medidas e procedimentos para que, na estrutura curricular das escolas públicas e privadas dos graus fundamental, médio e superior, sejam incluídos, nas disciplinas em que couberem, conteúdos que contemplem a história política recente do país e incentivem o respeito à democracia. (RELATORIO NACIONAL DA VERDADE)

Isto significa uma grande oportunidade para o crescimento das ações educacionais ligadas à promoção dos direitos humanos nas suas mais diversas formas.

Mas é preciso ter em mente que, mais do que o conteúdo propriamente dito, um projeto de Educação em Direitos Humanos deve ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, que deve se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar, ter uma metodologia que inspire a busca por mais conhecimento e ações transformadoras são fundamentais para a formação participativa em prol da humanização do ser para questões abrangentes.

O papel da educação nesse processo é orientar para que os alunos conheçam que são sujeitos de direitos e também possibilitar que eles elaborem projetos que ampliem e permitam que tenham acesso aos direitos. A educomunicação possibilita esse diálogo e orientação entre a escola e o aluno em relação aos seus direitos como cidadãos quando une o conhecimento formal advindo das teorias com o saber informal, que advém dos meios de comunicação e das demais possibilidades que a sociedade oferece. A escola poderá orientar seus alunos a lutar por seus direitos como cidadãos com projetos educacionais, nos quais os alunos poderão se apropriar das tecnologias para comunicar seus interesses. As tecnologias oferecem diversas possibilidades para que os alunos criem e divulguem suas ideias e interesses, eles podem se apropriar da fotografia, do jornal, do rádio e das redes sociais para divulgar e compartilhar ideias, isso é educação, que é o diálogo entre a realidade e a sociedade, e a educomunicação procura trabalhar com essa ligação, não separar uma da outra, porque o conhecimento precisa

ter sentido e interrelacionar com o contexto em que o educando está inserido. Essas práticas educativas que se apropriam do que a sociedade oferece para ensinar o compartilhamento de conhecimento entre alunos e professores, a troca de saberes e de conhecimento e a formação de uma educação significativa, que faça sentido tanto para os alunos como para a comunidade na qual eles estão inseridos.

A educomunicação permite a aproximação do conhecimento com a realidade, o que possibilita a formação de sujeitos capazes de lutar por seus objetivos de forma crítica e consciente dos seus direitos enquanto cidadão, formar sujeitos com a consciência bem desenvolvida e não cheia de informações equivocadas.

Ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais, bem como em sua comunidade de destino, própria e planetária, em que todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais e mortais. (MORIN, 2003. p. 102)

A Educomunicação como ferramenta de aprendizagem

A Educomunicação tem muito a contribuir como uma nova alternativa para o aprendizado, preocupando-se com o processo de diálogo e cooperação. Pensemos na escola como, nos dizeres de Edgar Morin, sendo um sistema complexo. Dentro deste contexto, cada aluno pode ser visto como peça integrante de um quebra-cabeça. Ao se relacionar com os outros, o quebra-cabeça vai se moldando, tomando forma e tendo significado, formando uma unidade.

Neste sistema, as pessoas advêm de diferentes formações e especialidades. Essa situação faz com que haja diferentes pontos de vista sobre determinado aspecto e neste momento o autor sugere que a construção do conhecimento coletivo aconteça de maneira complexa.

A Educomunicação representa a interação entre educação e uma comunicação diferenciada, com o objetivo de propiciar a igualdade substancial, minorando desigualdades, num ambiente que priorize o respeito. Podendo ser exercida como forma de irradiar uma cultura de paz, diminuído índices de violência, e propiciando um saber mais criativo, que desperte no aluno a vontade de aprender. (MONTEIRO; PRESTES, 2013, p.10)

Nessa perspectiva, surge a Educomunicação como forma de ampliar o envolvimento do educando no processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso de novas tecnologias, capazes de despertar maiores motivações e

perspectivas de cidadania, que somam-se às demais ferramentas educacionais, como forma de oportunizar maior envolvimento do educando no processo de aprendizagem.

Uma proposta metodológica inspirada nesta perspectiva de Educação em Direitos Humanos entende que a escola deveria exercer um papel fundamental de humanização a partir da socialização e construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania. Torna-se necessário a construção de uma escola que forme crianças e jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia a dia, nos distintos espaços sociais (...). Isto exige uma prática educativa participativa, dialógica e democrática (...) Neste sentido todas as atividades escolares devem promover a construção conjunta, na qual a apropriação pessoal e coletiva da palavra constituam elementos fundamentais. (CANDAUI et al, 2000 – p.15).

Para tanto, faz-se necessário o confronto e a discussão dos pontos de vista diversos, dada a existência de vários contextos, pertencentes a cada um dos alunos, sendo inevitável e imprescindível que a construção do conhecimento aconteça de maneira interdisciplinar.

Neste sentido, a educomunicação se caracteriza justamente por criar e desenvolver os chamados ecossistemas educacionais, que, como bem explica Martim Barbero, constituem o entorno que nos envolve, caracterizado por ser "difuso" e "descentrado". Difuso por ser uma mistura de saberes e linguagens e descentrado por receber influências além daquelas que vêm servindo à educação. Sendo assim, faz a opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamentos, capazes de reconhecerem o diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

Ensinar no processo da comunicação permite ampliar as maneiras de ensinar e também se apropriar de uma educação não formal, aquela apreendida no cotidiano de cada aluno, e também nas relações com os meios de comunicação e com a tecnologia. Todo esse processo envolve os direitos dos cidadãos e o direito à cidadania. Mas a educação formal, mesmo com tantas mudanças e influências que ocorreram no seu processo histórico e social, ainda continua negando a presença e importância da educação informal no seu currículo. Quando falamos de educação informal, não estamos especificamente falando da educação encontrada nos meios de comunicação, mas sim, de toda educação adquirida fora do muro das escolas. Não se deve ignorar o dia a dia vivido por cada pessoa, as suas experiências vitais também são formas de aprendizado, pois é neste momento, dentro das comunidades e nas suas relações com os demais que ela aplica o conhecimento e onde nascem as dúvidas, que posteriormente volta para aquele que o ensinou como devolutiva do aprendizado teórico, quando se consegue aplicar ao seu cotidiano o conhecimento construído/adquirido o aprendizado se concretiza e adquire um sentido muito mais amplo para o ser, uma vez que possibilita internalizar e reconhecer que aquele conhecimento lhe é útil.

Sobre esse processo da educação e da comunicação na formação de sujeitos críticos e conscientes dos seus direitos como cidadãos, SOARES, ressalta que:

Educação e comunicação se distanciam, também, pelo tecido de seus discursos. O discurso educacional é mais fechado e enquadrador, oficial, mais autorizado. Validado por autoridades, não é questionado. Neste sentido, é autoritário, posto que é selecionado e imposto em forma de currículo a alunos e professores. O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado. (SOARES, 2000, p18)

Já a complexidade, abordada por Morin, reside no confronto destes diferentes contextos. É a partir daí que tanto os indivíduos quanto o sistema se transformam. A Educação deve se preocupar, antes de mais nada, com o desenvolvimento humano. Nos dizeres de Paulo Freire:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1979. p.16).

É preciso educar para o sensível, valorizar o sentido do olhar de modo a aproximar a educação da cultura do cotidiano, aprendendo a ler a realidade em que se está envolvido. Nesse contexto, Restrepo constata o problema da aprendizagem ao afirmar que a escola ignora a sensorialidade e a singularidade dos alunos e nega um tipo de conhecimento contextual e prático referido a situações conflituosas da vida cotidiana.

Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção da razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar-se a contextos e seres singulares (RESTREPO; ORTH, 1998 - p. 33)

Quando estamos abertos às informações e aos afetos que nos rodeiam, combinados a conceitos teóricos, conseguimos nos perceber e aproximar da singularidade dos seres, tornando mais precisos nossos processos de conhecimento. Assim como nos ensina a professora Baccega, encontramos aqui a base da construção do campo da Educomunicação como um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes, reconhecendo os meios de comunicação como outro lugar do saber, junto com a escola e outros espaços comunicativos. Exigindo-se, cada vez mais, a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior) e de relacionar conhecimentos.

O professor Eduardo Bittar, quando fala de Educação em Direitos Humanos, traz exatamente essas considerações tão constantes nas doutrinas acerca da Educomunicação: para ele, as técnicas pedagógicas utilizadas nesse processo de formação devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos e que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação. (BITTAR, 2016)

Considerações finais

A crença de que direitos humanos se reduzem essencialmente às liberdades individuais e não incluem como fundamentais os direitos sociais, faz com que muitas vezes tais direitos não sejam legitimados por todos.

Os direitos humanos existem perante a sociedade contemporânea, porém, muitos os desconhecem ou conhecem e não possuem acesso, e o papel da educação é formar sujeitos capazes de ter e reconhecer seus direitos como cidadãos, enfim, exercer a cidadania.

Na busca dessa inclusão social e digital, a Escola desempenha importante papel, já que é o lugar privilegiado da socialização, dos encontros marcados para reflexão, para construção de cidadania. E no bojo desse papel de que a Escola não pode – e não quer – se furtar, está a comunicação/educação. Ensinar a ler os meios, possibilitar conhecimento para que a seleção seja adequada aos interesses coletivos constituem a base do que vem sendo chamado de 5º poder: o poder da sociedade nas suas relações com a mídia. Ajudar a desvelar as mídias, perceber o que existe no processo de sua elaboração, saber o modo que é editado o mundo que nos é dado a conhecer. (BACCEGA, 2003, p.11)

Ao se estudar Educomunicação e Educação em Direitos Humanos, percebe-se que a doutrina referente às duas temáticas caminham para a mesma direção, quando trazem a importância do tocar os sentidos, do refletir, de trazer à tona a importância do despertar para o sensível, de instigar, de desconstruir o que está posto e estimular o pensamento, pois a partir desse exercício se incentiva a autonomia e se desperta a consciência crítica.

Esse processo educativo deve ainda levar ao senso de responsabilidade, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade

que violam ou negam os Direitos Humanos. Deve também formar personalidades responsáveis e prontas para exigir que não apenas seus direitos, mas também que os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. A Educação em Direitos Humanos deve ser capaz de desenvolver uma cultura democrática, capaz de incentivar os envolvidos a pensarem por si de maneira autônoma, de modo a se verem como responsáveis por certas atitudes e de repelir outras.

A escola é um dos principais espaços de formação do sujeito social crítico e da construção da cidadania. Dessa maneira, é de extrema importância que todos os processos que ali ocorram sejam capazes de formar cidadãos críticos que tenham capacidade de reconhecer sua identidade e lutar pelos seus direitos sociais e culturais dentro da sociedade. Que sejam trabalhados, sobretudo, conteúdos que de alguma maneira contribuam para formar sujeitos autônomos capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir não apenas seus direitos, mas também que os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Mas é preciso ter em mente que mais do que o conteúdo propriamente dito, um projeto de Educação em Direitos Humanos deve ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, que deve se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. A falta de exercício dos direitos humanos gera a falta de reconhecimento dos mesmos.

Horizontalidade e protagonismo são conceitos chave da educomunicação que dão subsídios àquele que está em processo de desenvolvimento do senso crítico e de aprendizagem de leitura crítica, garantindo-lhe segurança para evoluir. O educador coloca-se no mesmo plano do educando, de modo a projetá-lo em uma posição diferente da qual está acostumado, respeita e valoriza as suas experiências anteriores, ensinando-o a lidar com elas daqui para frente, capacitando-o a compreender e enfrentar as adversidades.

Nesse sentido, os princípios que norteiam as práticas educacionais podem ser respostas efetivas para a necessidade de gerar espaços em que de fato os envolvidos se reconheçam como agentes transformadores da realidade, subsídio mais que necessário para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e capacitada para reconhecer e atuar em todas as esferas da vida.

Referências

- BACCEGA, Maria Aparecida. Tecnologia e construção da cidadania. São Paulo: Revista **Comunicação & Educação**. (27): 7 a 14, maio/ago. 2003.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: apontamentos para discussão. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, ESPM. V. 1, n2, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. Disponível em <<http://www.memoriaenelmercosur.edu.ar/wp-content/uploads/2010/04/cap2artigo11.pdf>>. Acesso em 09 de julho de 2016.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em <www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 30.06.2016.

CANDAUI, Vera Maria; SACAVINO, Suzana Beatriz; MARANDINO, Martha. **Tecendo Cidadania: Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática comunicativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTEIRO João Batista & PRESTES, Fabiane da Silva. Adolescente em Conflito com a Lei: Educomunicação como Perspectiva de Cidadania. In: **Anais do II Encontro de Educomunicação da Região Sul: Ijuí/RS**. POSCOM UFSM. V.2, n2, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RESTREPO, Luis Carlos. ORTH, Lúcia M. Endlich. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TAFNER, Malcon (1997) – A construção do conhecimento segundo Piaget. Cérebro e mente. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência**. <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>. Acesso em: 11/07/2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. "Educomunicação": um campo de Mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (19): 12 a 24, set./dez. 2000. p. 12-24.

WIENER, Norbert; PAES, José Paulo. **Cibernética e Sociedade: O uso humano de seres humanos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1965.

Sites consultados

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11/07/2016

<http://www.cnv.gov.br/>. Acesso em 13 de dezembro de 2014)

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42689/fases-do-desenvolvimento-intelectual-segundo-jean-piaget#ixzz3M0CLKaZ9>. Acesso em: 11/07/2016

Educomunicação e gênero: um mapeamento de estudos e afinidades possíveis

Desirèe Ribas Fumagalli

Rosane Rosa

Introdução

Este artigo tem o intuito de alinhar preceitos educacionais às questões de gênero. Desse modo, a proposta consiste na realização de um Estado da Arte acerca das principais vertentes pautadas na relação entre educação e gênero.

Primeiramente, realizamos uma breve contextualização de ambos os conceitos ambientados no cenário brasileiro atual, para, posteriormente elencarmos os objetivos a serem alcançados por meio dessa pesquisa bibliográfica, e finalmente expor o relato do mapeamento realizado através desses conceitos.

No que diz respeito à contextualização atual, consideramos a proposta de inserção da ideologia de gênero nos Planos Municipais de Educação (PME), que acabou por ser recusada, uma importante perspectiva para nos dedicarmos a pensar a relação entre educação e gênero. Essa proposta gerou diversas contestações por parte da Arquidiocese de Porto Alegre (RS) e demais organizações fundamentalistas que acabaram barrando a proposição no ano de 2015. Desse modo, em Porto Alegre (RS), bem como em Santa Maria (RS), e outras cidades da região, "o projeto de lei foi aprovado sem emendas e sem a previsão de que as escolas ensinem aos alunos a ideologia de gênero, que desvincula de questões biológicas, a sexualidade humana." (LEGISLATIVO, 2015, online). Essa decisão legislativa é uma das principais razões que motivou o tema deste texto, cujo intuito é pensar e mapear alternativas que possam dialogar com crianças e adolescentes contribuindo para a formação de sujeitos/as menos intolerantes no que tange as questões de gênero.

A educomunicação se mostra um importante elemento de vinculação da educação com a cidadania através dos meios de comunicação. A prática educacional consiste no conjunto de ações que visam pautar a comunicação nos espaços educativos, no intuito de desenvolver o pensamento crítico e ampliar a capacidade de expressão dos sujeitos. (SOARES, 2003). Portanto, entende-se a educomunicação neste estudo como possibilitadora de democratização da comunicação e do estímulo de pensamento crítico em relação às identidades de gênero.

O gênero, de acordo com Scott (1989, p. 21), é entendido como "um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e [...] uma forma primeira de significar as relações de poder." Essencialmente algo determinado para além do caráter biológico, mas socialmente. Louro (2008, p. 24) evidencia a importância de compreender "o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos". Entendendo que o gênero está além do desempenho de papéis, mas faz parte do sujeito, assim como sua etnia ou sua classe social (LOURO, 2008).

Desse modo, acreditamos em afinidades possíveis entre esses conceitos, não só como uma forma de democratização da comunicação, mas também como um meio de incentivar a desconstrução de estereótipos sexuais entre crianças e adolescentes.

Portanto, temos como objetivo geral deste estudo, realizar um mapeamento de pesquisas que abrangem vertentes da relação entre educomunicação e gênero. Para atingi-lo delimitamos três objetivos específicos, ou seja, as etapas operacionais da pesquisa: a) Apontar os/as principais autores/as, áreas, metodologias e focos dos trabalhos relacionados com o tema principal; b) Sintetizar os dados obtidos, como forma de tornar as ideias mais concisas e possibilitar a continuidade de pesquisas na área; c) Articular o foco dos trabalhos mapeados com a relação educomunicação e gênero.

Método

Com os objetivos delineados, direcionamos o olhar para uma breve elucidação acerca do método: a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica consiste no processo de coleta de informações através de diferentes bibliografias como uma forma de auxiliar principalmente na construção do referencial teórico de pesquisa (STUMPF, 2009). A seleção desse pressuposto metodológico visa não só a construção de um referencial teórico, mas uma aproximação geral com o contexto de pesquisa do tema em questão.

Para a aplicação da pesquisa bibliográfica, o primeiro passo foi a definição das palavras-chave, e, posteriormente, das fontes de busca. A combinação de palavras-chave elencada foi: educomunicação e gênero; comunicação, educação e gênero; e mídia, educação e gênero. Já no que tange as fontes de busca, optou-se por cinco fontes principais, de acordo com sua pertinência e relação com o tema, são elas: Banco de teses e dissertações da CAPES¹; Revista Comunicação e educação da USP²; Biblioteca digital da USP³; Repositório digital UFRGS⁴; Biblioteca de teses e dissertações da UDESC⁵. No que diz respeito à delimitação de tempo, definiu-se o período de 2011 até o início de 2016.

A partir deste momento serão explanados os resultados encontrados nos sites de busca a partir das combinações de palavras-chave. Como forma de sistematização elegeu-se a categorização nesta ordem: teses, dissertações e artigos ou explicações teóricas mais concisas. Ressalta-se que serão elencados os principais aspectos apenas dos trabalhos mais relevantes para o tema central desta pesquisa exploratória, os demais serão apenas quantificados.

Teses, dissertações e artigos

No que tange os resultados encontrados, foram identificadas sete teses, mas nos deteremos em cinco destas, já que, os demais trabalhos não dialogam estritamente com a temática.

A primeira intitula-se *Currículo, formação e gênero: uma compreensão densa dos atos de currículo do curso de gênero e diversidade do NEIM-UFBA*, de autoria de Tatiane de Lucena Lima do ano de 2012. Em síntese, o trabalho busca analisar as concepções político-pedagógicas dos currículos do curso de Bacharelado em Gênero e Diversidade da UFBA e as implicações nos/nas estudantes. Alguns/mas autores/as abordados/as foram Guacira Lopes Louro; Paulo Freire e Peter McLaren. O trabalho tem como método a investigação etnográfica e dentre os resultados revelou um maior empoderamento dos/das estudantes, em especial, das mulheres.

O segundo trabalho é intitulado *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)* de Felipe Bruno Martins Fernandes do ano de 2011. A tese propõe uma análise das políticas públicas de combate à homofobia implementadas pelo Ministério da Educação (MEC). No que tange a metodologia, estruturou-se com base na observação participante e na análise documental, buscando responder o seguinte problema: "Como se

¹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#20>

² Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/search>

³ Disponível em: http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=18&Itemid=85&lang=pt-br

⁴ Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>

⁵ Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/index.php

constituíram no governo Lula as políticas sociais de combate à homofobia?". Entendemos que, esta tese é voltada à homofobia, um conceito mais diretamente ligado à sexualidade do que ao gênero. Ainda assim, o trabalho traz aspectos importantes principalmente no campo das políticas públicas e o papel do estado perante as questões de gênero e sexualidade, sendo essa sua principal conexão com o foco relacional aqui proposto.

A terceira pesquisa "*Minha vida de ameba*": os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola é de autoria de Elisabete Regina Baptista de Oliveira do ano de 2015. Seu objetivo é compreender as trajetórias de autoidentificação de indivíduos assexuais, dando destaque para suas interações sociais na escola durante os anos da educação básica. A autora se apoia em autores e autoras como John Gagnon; William Simon e Joan Scott.

A tese de número quatro, *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis* de autoria de Elizabeth Lannes Bernardes do ano de 2011, procura investigar as relações que as crianças estabelecem entre a televisão e seus modos de brincar. Para tanto, faz uso da etnografia como método de aproximação com as crianças e suas brincadeiras. O trabalho em questão aponta a forte relação entre mídia e educação, além de também considerar o gênero um aspecto de estudo através da diferença no brincar e jogar. Alguns/mas autores/as que embasaram a pesquisa foram Philippe Ariès, Daniela Auad, Tania M. Azevedo, Gilles Brougère, Douglas Kellner, Guacira Lopes Louro e Lev S. Vygotsky. De acordo com a autora:

A cultura infantil produzida pela mídia cria significados particulares e estimula as crianças a interpretar o mundo e a si mesma a partir dessas referências, formando a sua identidade e a sua visão de mundo. Dessa forma, televisão, filmes, brinquedos e videogames fornecem modelos do que significa ser masculino e ser feminino, ter sucesso ou fracasso, o que é considerado bom ou mau. (BERNARDES, 2011, p. 48)

Através da temática proposta na tese e, especialmente dessa citação, podemos observar que este trabalho é um dos resultados que mais se aproximou das três palavras de busca, a mídia, o gênero e a educação, desse modo, propõe uma compreensão muito próxima à questão central deste Estado da arte.

Por fim, a tese de Vera de Fatima Vieira, do ano de 2012, intitula-se *Comunicação e feminismo: as possibilidades da era digital*. A pesquisa buscou investigar a comunicação a distância, na era digital, como um caminho para a reformulação da agenda feminista. Para tanto, o trabalho foi embasado na pesquisa-ação, considerada não como uma metodologia, mas uma estratégia voltada para a pesquisa social. Esse método com base empírica, amplamente adotado pelo movimento feminista, é também vinculado ao envolvimento da pesquisadora com o grupo pesquisado. No que se refere ao embasamento teórico, em relação a comunicação e educação sobressaem autores e autoras como: Maria Aparecida Baccega, Adilson Odair Citelli, Paulo Freire, Jürgen

Habermas e Jesús Martín-Barbero; e em relação ao gênero e à abordagem feminista: Cristina Costa, Thomas Laqueur e Heleieth Saffioti, entre outros/as. Dentre os resultados, a autora verifica "a adoção do exercício de novas narrativas, que se dão em forma de rede e pela interatividade, demonstrando que a comunicação a distância é uma estratégia potencial para novas formas de intervenção política e de atuação" (VIEIRA, 2012, p. 191). Cabe destacar que esta tese é embasada em pressupostos da educomunicação e, portanto, realizou interessantes articulações entre a educomunicação e o gênero.

De modo geral, é possível observar nas teses citadas acima um significativo valor para esta temática devido a sua relevância política e social no que diz respeito ao gênero e a sexualidade relacionados a educação.

No que diz respeito às dissertações, foram encontrados nove resultados, mas elucidaremos cinco destes, devido a maior proximidade com o tema. O trabalho *A educação escolar na contemporaneidade e a formação do gênero humano: investigações à luz do método materialista histórico-dialético* de autoria de Rebeca Pizza Pancotte do ano de 2012 tem como foco uma investigação da educação escolar por meio de fatos veiculados pelos meios de comunicação, sobretudo pelos jornais e revistas, impressos e eletrônicos. Neste trabalho é possível ver a relação entre comunicação e educação, no entanto, a perspectiva acerca do gênero se dá de forma diferente da que é aqui proposta, ou seja, à luz do materialismo histórico-dialético que dá conta da formação humana em si e não a questões relacionadas a problematizações entre masculino e feminino. Neste sentido, as principais contribuições do trabalho para o tema aqui proposto estão no primeiro capítulo que pauta a educação relacionada com a sociedade e os meios de comunicação. E, nesse momento, a autora se apoia em autores como Dermeval Saviani; Gilberto Luiz Alves entre outros.

A segunda dissertação é denominada *Comunicação e educação: a violência na telenovela Mulheres Apaixonadas* com autoria de Claiton César Czizewski, do ano de 2012. A pesquisa objetiva analisar como se construiu a dimensão socioeducativa das tramas de violência apresentadas pela telenovela *Mulheres Apaixonadas* e se apoia nos estudos de recepção através de autores como Jesús Martín-Barbero, Renato Ortiz e outros. Como resultado, o autor aponta que existe uma função pedagógica, mas também há a relativização da capacidade de debate social em virtude da pouca repercussão midiática alcançada pela telenovela em veículos da grande imprensa nacional. A principal contribuição do trabalho para essa pesquisa bibliográfica está na relação entre mídia, educação e violência de gênero.

A terceira dissertação denomina-se *Representações culturais do corpo na publicidade: uma reflexão sobre gênero, sexualidade e escola* de Leoni Rosane Ritter do ano de 2012. O tema da pesquisa em questão está na centralidade das diferenças de gênero e sexualidade veiculadas em diversas práticas sociais de propaganda, principalmente as de bebidas alcoólicas. O trabalho propõe uma articulação entre mídia e gênero, aliada a questões educativas, desse modo, também sugere uma forte aproximação com o tema central.

O quarto trabalho intitula-se *O discurso publicitário e o dizer da criança na construção dos sentidos sobre masculino e feminino* de Marina Coelho Pereira do ano de 2014. Este trabalho tem o intuito de analisar o discurso sobre o brincar na publicidade e nas concepções das crianças de uma escola de Educação Infantil de Ribeirão Preto-SP, a fim de compreender quais sentidos e representações de gênero estão presentes nesses espaços discursivos. Para tanto, se apoiou em autores e autoras como Jesús Martín-Barbero, Joan Scott, Marília Pinto de Carvalho, Lev S. Vygotsky, D. B. Elkonin, Philippe Ariès entre outros.

Por fim, o quinto texto é denominado *O Vilão Desviante: ideologia e heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos Estúdios Disney* de autoria de Caynã de Camargo Santos do ano de 2015. A pesquisa tem como objetivo analisar a estratégia discursiva presente nas animações infantis, que reitera o status de normalidade das formas de identificação de gênero hegemônicas. Tem como base autores e autoras como Ruth Sabat e Henry Giroux para articular sobre o cinema infantil e a Disney, respectivamente, além de Stuart Hall, Raymond Williams e Douglas Kellner no que tange os Estudos Culturais. Como resultado a pesquisa apresenta:

[...] a existência de uma tendência nas animações Disney à representação do vilão enquanto transgressor dos padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade, apresentando em suas caracterizações elementos que sugerem identidades de gênero complexas e ambíguas. (SANTOS, 2015, p. 108)

Neste trabalho é possível observar claramente a articulação entre mídia e gênero direcionada para uma preocupação com a esfera infantil, embora a pesquisa não esteja diretamente voltada para a educação.

No que diz respeito aos artigos, foram encontrados oito resultados, destes, apenas um se aproxima a temática desta pesquisa, é o texto intitulado *Práticas Educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar* de Marciel A. Consani e Maria Carolina Aguilera Maccagnini, do ano de 2015. Este trabalho consiste em uma avaliação do programa Educom.Rádio que surgiu a partir da "necessidade de revisar e atualizar os aspectos envolvidos na mediação educacional como uma ação contra violência escolar" (CONSANI; MACCAGINI, 2015, p. 84). Alguns autores que embasaram essa pesquisa foram, Martín-Barbero, com o livro *A comunicação na educação* e *Dos meios às mediações: comunicação e cultura na hegemonia* e também Ismar Soares, através do texto *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. Como objetivos mais gerais do trabalho tem-se a contextualização da violência escolar e sua relação com a comunicação; a realização de um breve histórico de ações educacionais e a abordagem de dois conceitos-chave: Ecosistema Comunicativo e Mediação. Como resultado, o autor e a autora consideram satisfatório o papel da educação na redução da violência escolar, e acrescentam:

[...] se a Educomunicação pode apoiar práticas efetivas que reduzam a violência sem lançar mão de condutas repressivas (afinal, não se trata de "combatê-la"), nada impede, em tese, que ela seja adotada em outras áreas de conhecimento compatíveis com sua natureza transversal/transdisciplinar. (CONSANI; MACCAGINI, 2015, p. 90)

Optou-se por destacar esta pesquisa devido a sua afinidade com proposta deste levantamento bibliográfico: propiciar a relação entre educomunicação e gênero, este último estando presente no campo da violência escolar, já que está intrinsecamente conectado às relações de poder.

Finalizada a explanação dos resultados, a partir deste momento, daremos início a uma sistematização dos dados coletados para possibilitar sua compreensão e relação com o tema aqui proposto.

Análise

Antes de iniciarmos essa sistematização retomaremos os últimos objetivos específicos desse estudo, que propunham a realização de uma síntese dos dados obtidos e a posterior articulação do foco dos trabalhos mapeados com a relação educomunicação e gênero. Desse modo, apresentamos os dados gerais dos principais trabalhos coletados no quadro a seguir, a fim de propor uma visão mais clara e concisa dos mesmos e posteriormente nos direcionarmos para alguns apontamentos analíticos.

Quantitativamente temos um total de 24 trabalhos elencados (7 teses, 9 dissertações e 8 artigos), sendo que destacamos 11 perante a relação mais estreita com o tema central (5 teses, 5 dissertações e 1 artigo). Portanto, destacamos no quadro abaixo (Quadro 1) as 10 pesquisas que foram mais detalhadas e se mostraram relevantes para o objetivo proposto.

Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Área	Autor/a	Ano	Metodologia
Currículo, Formação e Gênero: uma compreensão densa dos atos de currículo do curso de gênero e diversidade do MEIM-UFBA	Tese de doutorado	Educação	Tatiane de Lucena Lima	2012	Investigação etnográfica
A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)	Tese de doutorado	Filosofia	Felipe Bruno Martins Fernandes	2011	Observação participante e análise documental

"Minha vida de ameça": os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola	Tese de doutorado	Educação	Elisabete R. Baptista de Oliveira	2015	Entrevistas
Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis	Tese de doutorado	Educação	Elizabeth L. Bernardes	2011	Investigação etnográfica
Comunicação e feminismo: as possibilidades da era digital	Tese de doutorado	Comunicação	Vera de F. Vieira	2012	Pesquisa-ação
A educação escolar na contemporaneidade e a formação do gênero humano: investigações à luz do método materialista histórico-dialético	Dissertação de mestrado	Educação	Rebeca Pizza Pancotte	2012	Método materialista histórico-dialético de análise da realidade
Comunicação e educação: a violência na telenovela Mulheres apaixonadas	Dissertação de mestrado	Comunicação	Claiton C. Czizewski	2012	Análise de conteúdo
Representações culturais do corpo na publicidade: uma reflexão sobre gênero, sexualidade e escola	Dissertação de mestrado	Ensino científico e tecnológico	Leoni Rosane Ritter	2012	Análise pós-estruturalista
O discurso publicitário e o dizer da criança na construção dos sentidos sobre masculino e feminino	Dissertação de mestrado	Educação	Marina Coelho Pereira	2014	Análise do Discurso pecheutiana
O Vilão Desviante: ideologia e heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos Estúdios Disney	Dissertação de mestrado	Filosofia	Caynnã de Camargo Santos	2015	Análise semi-ótica Greimasiana e Análise do discurso
Práticas Educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar	Artigo	Comunicação	Marciel A. Consani e Maria C. A. Maccagnini	2015	Reflexão teórica

Quadro 1. Sistematização dos dados coletados.
Fonte: Elaborado pela autora.

Perspectivas metodológicas

Os principais métodos observados nos trabalhos foram a investigação etnográfica e a análise do discurso. É possível visualizar os resultados na imagem abaixo (Figura 1).



Figura 1. Métodos e técnicas utilizadas nos trabalhos coletados

Fonte: Elaborado pela autora

Consideramos as entrevistas e a observação participante como técnicas pertencentes à etnografia, desse modo, esse foco metodológico está presente em quatro trabalhos, e a análise do discurso em dois. Através dos resultados expostos anteriormente é possível verificar que uma grande gama de pesquisa está inserida nos trabalhos de recepção/interlocução. Avançaremos nessa questão a seguir, ao abordarmos os referenciais teóricos das pesquisas.

Áreas e focos de publicação

No que diz respeito à área da publicação, a maior compilação de resultados pertence a área da educação, com cinco trabalhos, os demais estão situados, três na comunicação, dois na filosofia e um no ensino científico e tecnológico.

Seguindo a perspectiva da área dos trabalhos delimitamos também o foco temático relacional dos mesmos. Em outras palavras, organizamos as pesquisas de acordo com a sua temática relacionada às palavras-chave de busca, a imagem a seguir (Figura 2) ilustra melhor o resultado dessa sistematização.

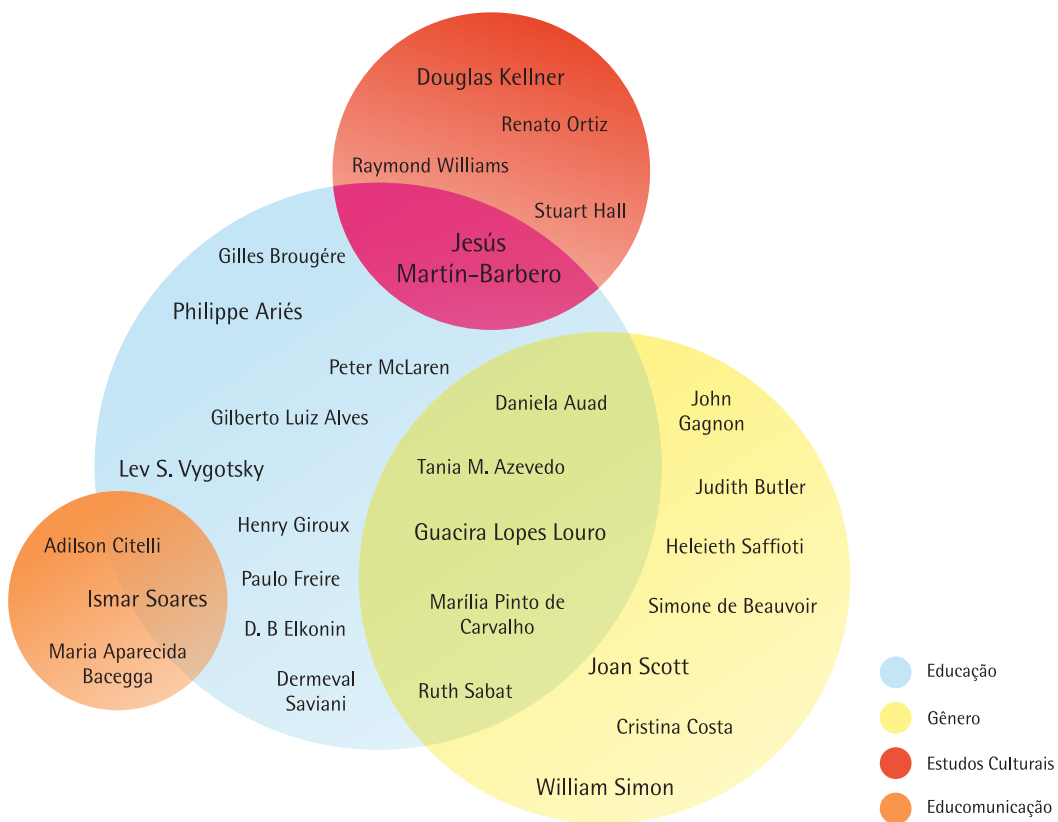


Figura 3. Referenciais teóricos dos trabalhos coletados
 Fonte: Elaborado pela autora

Antes de iniciarmos as observações acerca dos autores e autoras prestaremos um breve esclarecimento de nomenclatura: optamos por utilizar o termo Estudos culturais já que os autores foram empregados principalmente no que diz respeito aos estudos de recepção, no entanto, não devemos deixar de considerar a forte relação desses estudos com a comunicação. Além disso, frisamos que, neste estudo não estão presentes todos os autores de cada trabalho, apenas os mais frequentes. Ademais, por meio dos esquemas ilustrados não almejamos sintetizar os dados de forma reducionista, apenas possibilitar um diagrama mais conciso que torne razoável a compreensão e materialização dos dados obtidos.

Após os devidos esclarecimentos, podemos observar na imagem (Figura 3) que a maior gama de autores/as pertence à educação, dentre esses/as, os que se destacaram foram Lev S. Vygotsky e Philippe Ariès. O primeiro é um autor interacionista que aprimorou os estudos no campo da psicologia do desenvolvimento com foco na aprendizagem social. (VYGOTSKY, 1991). Já "os trabalhos de Philippe Ariès, sobretudo, a obra, *História social da criança e da família*, representou uma mudança nos estudos sobre a infância." (BERNARDES, 2011, p. 7). Ambos são autores de notável importância no que diz respeito à educação e aprendizagem infantil, principalmente no que tange a articulação com o contexto social.

Ainda, ao observar a imagem (Figura 3) é possível considerar uma segunda grande gama de autoras/es presente na intersecção educação e gênero. Entre os/as quais se destaca Guacira Lopes Louro, já mencionada anteriormente quando propomos uma primeira aproximação com o conceito de gênero. De acordo com Louro (2008, p. 58) "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas". A autora nos propõe pensar, principalmente a partir da educação, a naturalização de comportamentos determinados socialmente para meninos e para meninas.

Avançando neste âmbito, no eixo gênero, a autora Joan Scott se destacou em duas pesquisas elencadas. Scott é uma das importantes autoras que se dedicou a pensar o gênero a partir de sua historicidade e também propôs uma elaborada conceitualização do termo principalmente ligado às correntes feministas, como "uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino" (SCOTT, 1989, p. 19).

Após destacarmos os eixos, educação, gênero e sua intersecção, passamos ao eixo Estudos culturais, no qual o autor que esteve presente em maior número de pesquisas foi Jesús Martín-Barbero, nas três pesquisas em que aparece, o autor se destaca pela sua abordagem que relaciona comunicação e educação, uma obra recorrente nos trabalhos é *A comunicação na educação*.

Por fim, no eixo educomunicação, ganha destaque o autor Ismar Soares. Para Soares (2003, p. 76), o desempenho da comunicação no que tange a educação está na sua função "dialógica, participativa e interativa, negando-se espaço para os procedimentos reforçadores de atitudes autoritários e excludentes."

Acreditamos que o panorama de referenciais teóricos se mostrou uma das maiores contribuições para este artigo, pois trouxe uma grande densidade em cada área. Concluimos que, embora a interface educomunicação e gênero possa não ter sido claramente articulada, os referenciais observados permitem a possibilidade de interações entre os conceitos.

Considerações finais

O mapeamento realizado contempla apenas uma pequena parte da grande esfera de pesquisas em torno da educomunicação e do gênero. A pesquisa bibliográfica teve o intuito de possibilitar uma primeira aproximação com essa relação e como resultado, entendemos que sugere um foco ainda incipiente no meio acadêmico.

No entanto, a preocupação com questões de gênero na educação não é recente, o que se mostrou mais incomum foi a inserção da comunicação nessa interface. Realizamos esse mapeamento, pois acreditamos no potencial de iniciativas educacionais para pautar questões como o machismo, o sexismo, a homofobia e tantos outros comportamentos intolerantes que estão presentes na educação infantil e juvenil.

A perspectiva elaborada para este trabalho parte de uma pesquisa de maior abrangência que visa tensionar a educação, a comunicação e o gênero, a partir dos contos antiprinças. Ou seja, tem como objeto, a compreensão das crianças acerca do gênero nessas narrativas. Desse modo, ressaltamos a importância deste artigo para o objeto de pesquisa, já que, em nosso estudo, os contos antiprinças são considerados meios culturais que possibilitam trabalhar questões de gênero com crianças, no intuito de oportunizar a democratização da comunicação e também a desconstrução de estereótipos sexuais. Assim sendo, ao pautar essas questões, consideramos primordial enxergar essas narrativas, a partir da comunicação, da educação e do gênero, buscando novas perspectivas dialógicas.

A importância de estimular a democratização da comunicação e contribuir para a formação de crianças menos intolerantes no que tange as questões de gênero possibilita, acima de tudo, ampliar o olhar sobre essas questões, formando sujeitos mais sensíveis. Fomentando este debate, acreditamos na possibilidade de construção de um processo educativo que permita uma formação cidadã, de indivíduos completos, dotados de informação para formular seu próprio pensamento de maneira crítica.

A comunicação incide diretamente na formação dos sujeitos e conseqüentemente na construção de sua cidadania. Seu desempenho no que tange a educação está na sua função dialógica, em oposição ao autoritarismo e atitudes excludentes. Nesse sentido que a proposta de articulação com o gênero parece primordial.

Referências

BERNARDES, E. L. *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*. 2011. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839487&fd=y>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

CONSANI, M. A.; MACCAGINI, M. C. A. Práticas educacionais e a redução da violência no contexto escolar. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 2, jul/dez, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/102301>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CZIZEWSKI, C. C. **Comunicação e educação: a violência na telenovela mulheres apaixonadas**. 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7650370-Universidade-federal-do-parana-claiton-cesar-czizewski-comunicacao-e-educacao-a-violencia-na-telenovela-mulheres-apaixonadas.html>. Acesso em: 05 mai. 2016.

FERNANDES, F. B. M. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 419 f. Tese (Doutorado Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95612>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

LEGISLATIVO. Plano Municipal de Educação de Santa Maria é aprovado sem a previsão de discussão sobre gênero. **Diário de Santa Maria, Santa Maria**, 14 ago. 2015. Disponível em: <<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/economia-politica/noticia/2015/08/plano-municipal-de-educacao-de-santa-maria-e-aprovado-sem-a-previsao-de-discussao-sobre-genero-4824773.html>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LIMA, T. L. **Currículo, Formação e Gênero: uma compreensão densa dos atos de currículo do curso de gênero e diversidade do MEIM-UFBA**. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012. Disponível em: <<http://www.pgedu.faced.ufba.br/node/2099>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, E. R. B. "Minha vida de ameba": os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11052015-102351/pt-br.php>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

PANCOTTE, R. P. **A educação escolar na contemporaneidade e a Formação do gênero humano: investigações à Luz do método materialista histórico-dialético**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Rebeca.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

PEREIRA, M. C. **O discurso publicitário e o dizer da criança na construção dos sentidos sobre masculino e feminino**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25082014-223327/pt-br.php>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

SANTOS, C. C. **O Vilão Desviante: Ideologia e Heteronormatividade em Filmes de Animação Longa-Metragem dos Estúdios Disney.** 2015. 142 f. Dissertação Mestrado em Filosofia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-09092015-190418/pt-br.php>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

SANTOS, C. C. **O Vilão Desviante: ideologia e heteronormatividade em filmes de animação longa-metragem dos Estúdios Disney.** 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-09092015-190418/pt-br.php>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Tradução: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SOARES, I. **Alfabetização e Educomunicação: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida.** In: Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 3, 2003, Brasília. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

STUMPF, I. R. C. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, J. (Org.); BARROS, A. (Org.) **Métodos e Técnicas de pesquisa em Comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 51-61.

VIEIRA, V. F. **Comunicação e feminismo: as possibilidades da era digital.** 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Comunicação) Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-22052013-163040/pt-br.php>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole (org.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A dialogia na Educomunicação: perspectivas e práticas no Programa Autonomia¹

Leandro Marlon Barbosa Assis

Alessandra Pinto de Carvalho

Introdução

A chave para a transformação da realidade está em compreender a Educação como aquela que possui um papel fundamental na vida em sociedade. Papel esse, como afirmou Paulo Freire, que reside na construção de uma leitura crítica de mundo².

Diante da proposta deste trabalho e a total imersão dos jovens nas tecnologias, a escola tornou-se desinteressante a eles que, em contrapartida, mantém o desejo de aprender e o buscam de variadas formas fora dos muros escolares.

Contudo, esse ambiente escolar desatualizado não é uma novidade em decorrência da internet ou fruto das redes sociais, mas sim o reflexo do crescimento da "escola paralela"³. Há tempos, portanto, o ambiente escolar fechou-se sobre si e dita modos de vida, ensino e prática social que não condizem com a realidade existente.

¹ Uma versão do capítulo foi apresentada na Divisão Temática de Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação e é uma versão condensada do Trabalho de Conclusão de Curso do autor.

² A construção do conceito/prática da Leitura Crítica do Mundo pelos educadores perpassa praticamente todas as obras de Paulo Freire, podendo ser exemplificada pela certeza de que "como educadores, temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicados" (FREIRE, 2011a, p. 33). A mesma proposição pode ser encontrada no pensamento de Maria Inês Ghilardi e Valdir Heitor Barzotto (1999) quando propõem a Educação como mecanismo mais poderoso da sociedade, desde que se consiga aplicar a leitura crítica do mundo nas salas de aula através do uso dos meios de comunicação.

³ O conceito de "escola paralela" foi dito primeiramente pelo sociólogo Georges Friedmann e, posteriormente, publicado pelo, também, sociólogo Louis Porcher, como o caminho que os jovens podem chegar ao conhecimento sem ser pelo viés educacional.

O presente texto é um recorte da monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de. Além de jornalista recém-graduado, sou historiador formado. O interesse de estudo, portanto, parte da minha participação nas salas de aula enquanto professor-comunicador-agente de transformação social.

Ao longo de meus anos no magistério percebi tentativas dos governos na busca de implantar práticas que unam a Comunicação com a Educação. No âmbito Federal, por exemplo, o Programa Mais Educação já foi estudado⁴ pela legislação legal que o regulamenta. Outro exemplo, recente, está na criação da área de Educomunicação pela Prefeitura de São Paulo no ano de 2004⁵.

Contudo, apesar dessas tentativas, percebo o afastamento dos jovens do espaço de produção do conhecimento e o processo de silenciamento dessas vozes dentro das salas de aula – ignorando, portanto, a potencialidade da colaboração no pensar-fazer.

Portanto, os estudantes não reconhecem a utilidade ou a razão de existir da escola como produtora de conhecimento em um mundo tão fluido e que se estabelece a partir de novas relações produtoras de saber.

Vemos, assim, um ambiente verticalizado de comunicação que tende a oprimir o estudante à esfera de receptáculo vazio ou com pouco a acrescentar ao debate das disciplinas e que acaba por gerar o desinteresse dos mesmos em sua relação com a sala de aula.

Assim, quase como um manifesto político sob o prisma freiriano, devemos valorizar o respeito ao outro, sua pluralidade e conhecimento próprio. Essa prática engajada é necessária atualmente por conta das forças institucionais brasileiras e mundiais que tentam retroagir a sociedade nos temas referentes à diversidade⁶.

No nosso sistema educacional, com destaque para o do estado do Rio de Janeiro em 2009, os dados de fluxo escolar (aprovação) eram baixos e os estudantes abandonavam as escolas por falta de estímulo ou pelo retorno financeiro imediato que o mundo do crime prometeria. Esse cenário gerava, à época, uma distorção idade-série que desmotivava ainda mais os jovens. Para romper esse contexto, criou-se, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, o Programa Autonomia⁷ que, em cinco anos, diminuiu as taxas de evasão e distorção idade-série no estado⁸.

⁴ Cf. PRÓSPERO, Daniele. Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. Dissertação de Mestrado ECA/USP. São Paulo, 2013.

⁵ A notícia sintetizada por ser encontrada na página do CCA/ECA/USP. Cf. < http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo >, acessado em 26 mai 2015.

⁶ Essa proposição política parte da eleição de núcleos conservadores no Congresso Nacional brasileiro nas eleições de 2014, do aumento considerável de partidos xenófobos (a francesa Marine Le Pen, da Frente Nacional é um dos exemplos) na Europa, a eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA e a recente vitória do Brexit em plebiscito no Reino Unido pela sua saída da União Europeia.

⁷ Notícia veiculada pela página da SEEDUC/RJ: Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814>. Acesso em 14 de março de 2016, 09:43.

⁸ Notícia veiculada pela página da SEEDUC/RJ: Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1645435>. Acesso em 14 de março de 2016, 09:55.

Para obter os resultados esperados pela aplicação do programa, adotou-se “a metodologia do Telecurso[®] - Telessala[™], por meio da parceria com a Fundação Roberto Marinho (...) [para] oferecer ao Estado do Rio de Janeiro uma educação de qualidade em uma escola do século XXI”⁹ que, segundo informações oficiais, criou “um ambiente de aprendizagem prazeroso, participativo e estimula a pesquisa e a criatividade”¹⁰, “reforçado pelos ideais vanguardistas de Paulo Freire”¹¹.

Contudo, o referido artigo busca se atentar para a maneira pela qual o Programa Autonomia foi implantado e desenvolvido no que tange as aulas de História e se a proposta metodológica de fato pode ser considerada como preocupada com uma escola do século XXI.

A Educomunicação enquanto conceito

Como definir campos de saber fechados se a modernidade se encontra em crise e instável desde meados do século XX? Essa deve ser a compreensão da dificuldade que é delimitar campos de saber dentro da área das Ciências Humanas. E, nesse cenário, a delimitação da Comunicação ou da Educação é complexa, especialmente a partir de suas conexões.

José Marques de Melo e Sandra Pereira Tosta (2008) definem o seu entendimento da Educação como sendo uma ação e a consequência de educar-se. Nesse sentido, na junção dessas duas áreas de saber, precisamos orientar os estudantes para que sejam instrumentalizados para a pesquisa. Ou, como Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011) apresenta, “a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria” (BITTENCOURT, 2011, p. 19).

Tradicionalmente é a escola o espaço estabelecido para que ocorra a Educação. Como analisam Melo & Tosta (2008), ela é a institucionalização do saber formal¹². Contudo, as transformações sociais, surgimento da pós-modernidade e o desenvolvimento tecnológico colocaram em xeque o papel da escola como detentora dos saberes do mundo.

⁹ RIO DE JANEIRO. Secretária de Educação e Fundação Roberto Marinho. Orientações para o Programa Autonomia. 2009.

¹⁰ Notícia veiculada pela página da SEEDUC/RJ: Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1218602>. Acesso em 14 de março de 2016, 10:14.

¹¹ RIO DE JANEIRO. Secretária de Educação e Fundação Roberto Marinho. Orientações para o Programa Autonomia. 2009.

¹² A Educação formal é compreendida como aquela ensinada pelas escolas. Também existem dois outros modelos educacionais: o informal, praticado por Igrejas, grupos sociais e núcleos familiares; e o não-formal, que parte da experiência a partir do contato com o mundo.

Por esse cenário complexo e aberto, estudiosos iniciaram diversas pesquisas sobre o ensino, a escola, como se formar os profissionais que trabalhariam dentro de sala. E aqui reside o centro do capítulo: quais as teorias elaboradas pelos que relacionaram os campos da Comunicação e da Educação?

A década de 1920 é datada, pela Unesco, como o período de surgimento da *Media Education* na França, na Rússia e na Grã-Bretanha. Posteriormente, espalhou-se para o Canadá, os Estados Unidos da América e a Alemanha. Para a organização, o estudo sobre *Media Education* é um importante campo no desenvolvimento da Educação no século XXI e essa área deve compreender:

- a) *deals with all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology;*
- b) *enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills using these media to communicate with others;*
- c) *ensures that people learn how to:*
 - c.1) *analyze, critically reflect upon and create media texts;*
 - c.2) *identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts;*
 - c.3) *interpret the messages and values offered by the media;*
 - c.4) *select appropriate media for communicating their own messages or stories and for reaching their intended audience;*
 - c.5) *gain or demand access to media for both reception and production* (FEDOROV, 2008, pp. 1-2)¹³.

As atribuições de *Media Education* elaboradas pela Unesco são próximas ao que Melo & Tosta (2008) consideram como as interações mais evidentes da Comunicação e da Educação, como por exemplo a leitura crítica da mídia e a consideração dos saberes a partir da escola e de suas experiências pessoais.

David Buckingham (2005), pesquisador britânico, utiliza a denominação *Media Literacy* para explicar seu entendimento de como a Comunicação e a Educação se encontram. Para ele, o professor não pode ser compreendido como aquele que traz o saber aos estudantes¹⁴. O pesquisador analisa o papel do educador como sendo aquele que contribuirá para que se desenvolva "*the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts*"¹⁵ (BUCKINGHAM, 2005, p. 2).

¹³ Tradução do autor: a) lida com todos os meios de comunicação e inclui a palavra impressa e gráficos, o som, a captura de uma imagem em movimento, obtida de qualquer tipo de tecnologia; b) permite que as pessoas compreendam como os meios de comunicação são utilizados na sociedade e o seu modo de operar e adquirir habilidades que eles usam para se comunicar com os outros; c) garante que as pessoas aprendam: c.1) analisar, refletir de modo crítico e criar textos de mídia; c.2) identificar as fontes dos textos midiáticos, seus interesses políticos, sociais, comerciais e/ou culturais, e seus contextos; c.3) interpretar as mensagens e valores oferecidos pela mídia; c.4) selecionar a mídia apropriada para comunicar suas próprias mensagens ou histórias para atingir seu público-alvo; c.5) obter acesso aos meios de comunicação tanto para recepção quanto para produção.

¹⁴ Esse era o pensamento comum e aplicado durante a década de 1970.

¹⁵ Tradução do autor: a capacidade de acessar, compreender e criar comunicações em variados contextos.

Contudo, o que pode aparentar similaridades plenas é contestado por Divina Frau-Meigs (2006) por se tratar de elementos distintos. Para ela, "*Media Education, then, is the process of teaching and learning about media; Media Literacy is the outcome – the knowledge and skills learners acquire*"¹⁶ (FRAU-MEIGS, 2006, p. 20).

Ou seja, *Media Education* é o processo de ensino que parte do professor com a finalidade específica de ajudar na compreensão crítica do mundo e não só servir de instrumental tecnológico para determinadas disciplinas escolares.

Em outro continente, como cita Melo & Tosta (2008),

no período de 1945 a 1964, foram realizadas algumas experiências que envolviam a Comunicação e a Educação, fundamentadas na pedagogia freiriana e muito mais articuladas aos movimentos populares do que ao sistema formal. São exemplos os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (MELO; TOSTA, 2008, p. 27)

Ainda na década de 1960, elaborado pelo pedagogo Luís Campos Martínéz, o Plan DENI (conhecido também como Plan de Niño) dirigia a atuação de cineclubes e a formação de profissionais para utilizar o cinema em sala de aula.

A análise de que o pensamento latino-americano possui força pelo uso da Comunicação na Educação se faz pertinente por reconhecer as conexões teóricas e práticas dos pensadores¹⁷ do período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980 pela proposta de se desenvolver uma educação popular que inserisse o educando no processo de produção do conhecimento através de políticas públicas e projetos sociais¹⁸.

Essas ações podem ser postas sob a luz do pensamento de Daniel Prieto Castillo (2014), quando o pensador argentino afirma que "um intelectual que se preze não só recorre a outras vozes para fazer pedagogia, mas também desenvolve a sua, produz uma obra e a propõe para promover e acompanhar aprendizagens" (CASTILLO, 2014, p. 49).

Ou seja, a lógica da teoria relacionada com a práxis, proposta no pensamento freiriano, encontra ressonância na argumentação de Castillo (2014) e, também, nas afirmações de Melo & Tosta (2008) de que Mario Kaplún "vem

¹⁶ Tradução do autor: Media Education, então, é o processo de ensinar e aprender sobre mídia; Media Literacy é o resultado – o conhecimento e habilidades que os alunos adquirem

¹⁷ Podemos citar a contribuição de pensadores como Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Paulo Freire (Brasil), Mario Kaplún (Uruguai), Daniel Prieto (Argentina), Eduardo Contreras (Equador), entre outros.

¹⁸ Essa transformação do pensar rompe tanto com "as teorias manipulatórias com origem na Escola de Frankfurt como o paradigma althusseriano da ideologia como condutora das ações dos grupos humanos. Não lhes servia nem o cientificismo sistêmico nem muito menos o moralismo religioso. Buscavam, na verdade, a formulação de uma síntese que desse apoio coerente a uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação (sob sigla NOMIC)" (SOARES, 2014, p. 11)

se convertendo em símbolo do debate sobre educomídia como alavanca da cidadania" (MELO; TOSTA, 2008, p. 66) por ter construído "métodos e técnicas destinados a transformá-las [propostas teóricas] em ações eficazes" (*Idem*, p. 67).

O problema, para Mario Kaplún (2011), reside na massificação do ensino e que teria restado menos espaço para a comunicação e a troca de saberes entre os estudantes. "Mas não só menos espaço: também menos interesse e menos vontade para propiciá-lo, menos consciência do alcance do diálogo, como componente necessário da ação educativa" (KAPLUN, 2011, p. 178).

Roberto Aparici (2014) completa o entendimento da proposição de Kaplún ao sintetizar que a experiência de vida dos educandos é ignorada na proposição dos conteúdos e elaboração dos ambientes escolares¹⁹.

Mais: por este caminho crítico, Castillo (2014) afirma que o desenvolvimento tecnológico permite o rompimento com o discurso dominante por existir uma rede conectada de saberes que se acessa a todo momento para se saber uma infinidade de informações. Assim, analisa o pensador, "as redes de aprendizagem põem em jogo todos esses elementos: participação, colaboração, ativismo cidadão, criação coletiva e alianças voluntárias" (CASTILLO, 2014, p. 55).

Contudo, Aparici (2014) reflete que a tecnologia por si não significa uma mudança, pois

muitas das experiências educativas e comunicativas que recorrem às tecnologias digitais não deixam de ser gutenberguianas por usarem a web, já que continuam repetindo os mesmos modelos análogos do século passado (APARICI, 2014, p. 35).

Desse modo,

a força do pensamento latino-americano no campo da comunicação para o desenvolvimento, com ênfase no planejamento participativo, exerceu profunda incidência na construção do conceito da educomunicação, como gestão de processos comunicativos (SOARES, 2014, p. 10).

¹⁹ Sobre a relação entre vida dos estudantes e elaboração de ambientes escolares plenos, recomendo a leitura FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2014; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz & Terra, 2015; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. São Paulo, 2011; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

O diálogo enquanto base conceitual

O diálogo, ou a comunicação dialógica, é a base da proposta educacional freiriana. Essa prática dialógica permite o rompimento com a separação acadêmica para um conhecimento mais completo em relação as coisas e, também, perceber que podemos não reconhecer nosso sectarismo enquanto pesquisadores e cidadãos do mundo.

Ou seja, através da compreensão de Paulo Freire, podemos construir áreas de saber que sejam inter e transdisciplinares. A fluidez permitiria, portanto, a ampliação de conceitos e metodologias a serem aplicadas em inúmeras problemáticas. Desse modo, "o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações" (FREIRE, 2011b, p. 42-43).

Para Roseli Batista, "o conhecimento da realidade escolar deveria fazer parte da formação básica do educador estendendo-se por toda a vida profissional" (BATISTA, 2007, p. 120) durante seu processo de formação continuada e conscientização. Portanto, essa formação em formação garante ao educador a atuação efetiva no projeto freiriano de ser um educador-educando.

Assim, rompe com a lógica da memorização (educação bancária) pela interação do indivíduo com o meio. Dessa forma, o trabalho de educador-educando e educando-educador tem "uma prática capaz de recorrer aos instrumentos disponibilizados pela mídia e empregados com criticidade, suspeita e curiosidade criativa investigativa" (SOARES, 2000, p. 53).

Ao apropriar-se de instrumentos hegemônicos de poder, o educador e o educando precisam reconhecer o rompimento com a narração de conteúdos para, de fato, aplicar uma comunicação-educação libertadora e engajada no empoderamento da palavra/prática. Ou seja, precisam construir o que Moacir Gadotti (1996) afirma ser uma educação que vise à liberdade e transformação radical da sociedade.

Partindo de problemas particulares e mediatizados, deve-se compreender que não existem conteúdos básicos ou naturalizáveis para as aulas. Pior: os conteúdos recebidos pelos estudantes já foram previamente editados e, portanto, o conteúdo que chega não é completo. E, enquanto proposta dialógica, o ambiente escolar deve construir os saberes a serem tomados como básicos e, em conjunto, elaborar a educação de fato libertadora.

Portanto, perceber a necessidade de um trabalho em conjunto entre educadores e educandos é a chave para a transformação social. Como argumenta Paulo Freire, "o diálogo crítico e libertador (...) tem e ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por libertação. (...) O que pode e deve variar, em função das condições históricas, (...) é o conteúdo do diálogo" (FREIRE, 2015b, p. 72).

Caso o diálogo não alcance resultado ou mesmo adesão entre os atores envolvidos, não se pode depositar no educando as impressões de mundo do educador. Pois, se o faz, como salienta Paulo Freire, estará agindo como um

opressor que deseja a repetição de seu discurso. Ou seja, "os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente" (FREIRE, 2015b, p. 11).

Assim, a Educomunicação caminha como uma quebra do padrão senhorial do ensino e defende o debate como forma de construir saberes – pela dialogia –, ou seja, intervindo socialmente. Em síntese, para Donizete Soares (2006), ela é

o processo, rico em detalhes, cheio de incongruências, ao mesmo tempo compreensível e difícil de entender, atraente, fascinante e pleno em problemas de toda ordem. É o processo certamente denso que vale a pena ser vivido e registrado. É (...) campo de entendimento, portanto discursivo, e também de prática, portanto político (SOARES, 2006, p. 5)

Praticar a Educomunicação, portanto, requer utilizar os meios de comunicação para o exercício da crítica e reflexão sobre o mesmo. Mais: precisa-se explicitar o funcionamento deles para decodificar seus discursos e, assim, garantir o pleno exercício da leitura crítica por parte de todos os envolvidos no processo.

Para isso, "[...] precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização" (FREIRE, 2015b, p. 74).

Assim, justapondo o pensamento de Ismar Soares (2000) e o pensamento de Donizete Soares (2006), percebe-se que o subjetivo proposto por pelo primeiro, baseado na conexão da razão com a emoção, vai de encontro com o sujeito autônomo pensado pelo segundo.

Compreendendo essa forma de atuar e funcionar da Educomunicação, causa muito estranhamento a existência de pesquisadores que relacionem essa prática ao simples uso ou aperfeiçoamento tecnológico por parte dos docentes.

Ou seja, o educador precisa se aperfeiçoar para conseguir, junto aos estudantes, ler/perceber o mundo. Dessa forma, como se percebe, existe o entendimento da relação horizontal de comunicação/educação proposta por Freire.

Neste sentido, em uma visão mais crítica,

as tecnologias devem estar a serviço da comunidade, e ser gerida de maneira democrática. Proporcionando a percepção de dominar as linguagens da comunicação e expandindo a capacidade de produzir informações e não apenas consumir desenvolvendo uma formação contínua de cidadãos comprometidos e críticos a construção de uma sociedade mais ativa e participativa (SILVA; SILVA, 2013, p. 3)

Ou seja, "o indivíduo é inteligente porque ele faz. As tecnologias, como subprodutos da técnica, ganham, assim, nova dimensão, representando a evolução ou o retrocesso do modo de o ser humano estar no mundo" (SOARES, 2014, p. 22).

E a ação possível dos agentes envolvidos no processo de Educomunicação reside, portanto, como já citado, na participação efetiva e ativa no aprendizado-ensino. Participação essa que, por base, precisa estar nivelada a partir do conhecimento já obtido pelos estudantes para, posteriormente, enriquecer a sua própria noção de mundo.

Assim, após o exposto nesse artigo, podemos perceber que, como argumenta Ismar Soares (2011), a Educomunicação necessita de um espaço dialógico, participativo e com gestão compartilhada das tecnologias e conhecimentos para funcionar.

Portanto, não se pode aceitar a ideia de que a *Media Education* pode ser encarada como um processo que parte da academia e vai aplicar a teoria necessária para a escola ou sociedade, enquanto a *Media Literacy* pensa os jovens como objetos a se tornarem estatísticas para oferecer resultados para melhoria da teoria. O modelo latino-americano propõe que só se existem sujeitos através do diálogo e, portanto, sociedade e academia dialogam constantemente para se inventar e reinventar teorias para transformar a realidade.²⁰

As aulas de História no Programa Autonomia

O que se percebe na análise das teleaulas e do livro de História é que os materiais didáticos inovadores para a década de 1980 foram pouco transformados para a geração do século XXI.

Desse modo, considerando a história do Telecurso, observar essas estratégias de ensino fazem sentido na sua origem. Pois, criado em 1978, seguia a ideia de que a televisão pudesse ser educativa para o segundo grau, primeiramente.

Desse modo, a construção do livro didático e das teleaulas do Programa Autonomia se distancia da realidade do século XXI e fica aquém da do cotidiano dos estudantes. Isso se justifica pela inexistência de redes colaborativas de aprendizagem, pois o livro impresso não propõe atividades para esse fim e as teleaulas são limitadas.

²⁰ Por esse entendimento, o diálogo proposto pelos pensadores da Educomunicação segue lado a lado com o proposto por Paulo Freire no que concerne à dialogia. Para Gadotti (1996), biógrafo e estudioso sobre os escritos freirianos, "o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. (...) No pensamento de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança. (...) A primeira virtude do diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. (...) Outra virtude fundamental é escutar as urgências e opções do educando. Há ainda outra virtude: a tolerância que é virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagonico". (GADOTTI, 1996, pp. 84-85)

Também é passível de crítica por não construir vínculos entre o conhecimento e os estudantes, menos ainda vivenciar a cultura. Ainda, por impor o conteúdo estudado de maneira unilateral e sem propostas de investigação/pesquisa. Portanto, desrespeita o princípio básico do modelo educacional proposto por Paulo Freire e do que se entende por Educomunicação.

Portanto, a Análise de Conteúdo é utilizada por considerar que ela “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significância” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214) dentro do material para

explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003, p. 3-4)

Desse modo, a estratégia do emparelhamento²¹ foi escolhida por permitir o cruzamento da prática do Programa Autonomia com as teorias de Paulo Freire, da Educomunicação e do que se compreende como adequado no ensino de História.

Assim, as teleaulas, foco de nossa análise comunicacional, são estruturadas com uma breve apresentação do tema, quase como uma introdução. Após isso, um narrador informa o número da teleaula e utiliza-se uma abertura padrão.

As teleaulas possuem esquetes para exemplificar ou mesmo ilustrar falas e quadros fixos, como: 'dicionário', quando pessoas das ruas leem a definição de determinada palavra; 'vamos pensar um pouco', quando aparece uma narrativa síntese do discutido até então; 'revisão', quando se revida aquela teleaula, e a fala de um historiador sobre determinado tema, basicamente.

Os conteúdos propostos foram separados em cinco grandes unidades focadas na História do Brasil, como consta na apresentação do livro didático e formação dos historiadores envolvidos na elaboração do material.

Por exemplo, tomemos a teleaula 1 – “Que história é essa?”. A teleaula começa com um casal heterossexual e negro dizendo que estará junto na jornada de descobrir o que é a História. Após a narração do número da teleaula e da abertura, um taxista, num fusca estacionado, começa a conversar com a câmera e perguntar “que história é essa?”.

²¹ O emparelhamento (pattern-matching) “supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apoia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo. Cumpre-lhe em seguida verificar se há verdadeiramente correspondência entre essa construção teórica e a situação observável, comparar seu modelo lógico ao que aparece nos conteúdos, objetos de sua análise” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227)

Após corte de cena, o ambiente muda para uma biblioteca e o título da teleaula "Que história é essa?" aparece em destaque no meio da tela, enquanto a câmera circula pelos corredores repletos de livros. Tudo isso com uma trilha sonora que instiga uma aventura a ser empreendida.

Entra em cena, então, o segundo personagem da aula: um senhor com vestimenta de detetive que, ao perceber a câmera, vira-se e começa um diálogo com ela: "- Opa! Até que enfim! Pensei que você não viesse mais. Enquanto você não chegava eu li uma história muito boa. Escuta só (...)" (TELEAULA 01, 0'56"-1'05").

A conversa do detetive com a câmera é repleta de gestuais que tentam transparecer uma conversa aberta, mas não há abertura para que o professor pare a aula ou mesmo que os estudantes pensem sobre o tema da aula.

A partir desse momento o detetive começa a narrar a história de um sábio e tudo é representado através de esquete sobre o tema. Essa compreensão de narrativa histórica sofre críticas por se considerar a "permanência de um historicismo que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação sobre deles" (BITTENCOURT, 2011, p. 144).

A partir do esquete, como um exemplo, inicia-se o debate sobre método e sua definição segundo o dicionário. Com a definição lida, volta-se ao esquete para mostrar como aquela situação exemplifica o conceito.

Em nenhum momento os estudantes são convidados a propor uma reflexão sobre o que seria o método ou como o sábio da história fez sua investigação, cabendo ao detetive fazer a afirmação de que ocorreu um processo de análise a partir de fontes.

Novamente um corte, e retorna o casal de apresentadores. Eles falam afirmações mais acadêmicas sobre o que faz e como faz o historiador. Após a apresentação do trabalho historiográfico, propõem uma reflexão sobre o que seriam as fontes históricas através de um quadro do programa chamado "Vamos pensar um pouco?".

Nesse quadro um narrador descreve e exemplifica o trabalho do historiador de maneira objetiva e ilustrada com imagens de apoio que confirmam/exemplificam o que ele fala. Também é convidado aos estudantes que façam esse trabalho sobre seus bairros, mas sem uma elaboração de métodos para tal.

"Um pressuposto básico e fundamental é a articulação entre método e conteúdo" (BITTENCOURT, 2011, p. 107) e, portanto,

em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade as crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos (BITTENCOURT, 2011, p. 106).

Após, o historiador Jaime Pinsky aparece com um entendimento contemporâneo do que seria a História e seu estudo.

Todos somos seres históricos. Cada um de nós é um ser histórico. É um equívoco achar que a história só se faz com governantes importantes, com estrelas de cinema ou algo assim. Cada um de nós desempenha o seu papel! A história flui, ela está acontecendo a cada instante, a cada momento, inclusive no momento em que nós estamos vivendo. Sendo assim, cada um de nós é agente do processo histórico. (TELEAULA 01, 05'51"-06'16")

Novo corte, e retorno ao taxista, agora com uma passageira. Toda a apresentação anterior é sugerida como uma conversa entre eles, novamente, sem participação dos estudantes. A proposta do roteiro é a de convidar para a observação das ruas e perceber a história através dos prédios.

Em determinado momento do quadro, o taxista afirma que "A história é para um povo, a mesma coisa que a memória é para uma pessoa" e isto leva a uma concepção errada da compreensão da disciplina.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. [Porém], a memória, entretanto, não pode ser confundida com a história, como advertem vários historiadores. As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. (...) A história (...) exige, na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos (BITTENCOURT, 2011, p. 169-170)

Na conclusão da conversa entre a passageira e o taxista, a ideia de tempo e espaço na compreensão histórica é apresentada. E é esse o primeiro assunto tratado paralelamente no livro didático e na teleaula. Até esse momento, o livro faz uma breve discussão sobre sermos datados historicamente através de nossos documentos pessoais.

A partir deste momento, a teleaula se encaminha para a apresentação geral das unidades a serem trabalhadas ao longo das quarenta aulas. Exemplifica, graficamente, a noção temporal a partir do calendário gregoriano e a explicação do que seriam os séculos, do mesmo modo que o livro o faz.

Após a explicação conceitual, o detetive retorna para apresentar exemplos e, a todo momento, olha para a câmera, transmitindo o conteúdo de maneira unilateral. Não são oferecidos outros exemplos para que os estudantes resolvam ou conversem. Gráficos são apresentados para citar outros exemplos e termina com uma pergunta retórica: "muito útil essa linha do tempo, não?".

Os quatro últimos minutos são dedicados a explicar como será dividida a aula e a proposta metodológica do curso de história para as séries finais do Ensino Fundamental.

Em outras palavras, a Metodologia Telessala não avançou ou problematizou seu conteúdo de acordo com a evolução dos estudantes ou das tecnologias. Continua, atualmente, aplicando o mesmo instrumental para jovens que desconhecem ou jamais tiveram contato com a realidade apresentada.

E, nesse sentido, deveria ser repensado todo o projeto do Programa Autonomia. Considerar uma realidade distante e com propostas pedagógicas que não partem do/com o estudante, tende ao fracasso.

Como analisa Circe Bittencourt (2011),

um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição de identidades. (...) [E] a construção de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular (BITTENCOURT, 2011, p. 121).

Assim, não se pode estabelecer uma metodologia que se pretende como inovadora e eficaz para o século XXI com ferramentas de ação e intervenção social limitadas. Permitir ao estudante falar, e propor a partir de sua experimentação de mundo e contato com a mídia, garante o enriquecimento da aula enquanto espaço coletivo de aprendizagem e, também, a apropriação da temática pelo jovem.

Com essa interpretação e análise feita do livro didático do Programa Autonomia, como analisa Circe Bittencourt (2011), podemos percebê-lo como um impregnado de valores. Porém, a interação dos agentes educacionais com ele é de suma importância, pois "as interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático" (BITTENCOURT, 2011, p. 302).

Desse modo, a criação de um ecossistema comunicativo²² é a chave para fazer funcionar a educação no século XXI. Contudo, romper com as práticas tradicionais requer esforço de todos os envolvidos no ambiente escolar e, também, maior investimento de recursos financeiros para a melhoria da estrutura física escolas: aqui reside a potencialidade da Educomunicação e a fraqueza do Programa Autonomia.

Considerações finais

Se fosse posta em prática como fora elaborada, a Metodologia Telessala do Novo Telecurso, seria um avanço para a introdução de novos instrumentais para a conexão dos campos da Comunicação e da Educação.

Contudo, o projeto não saiu do papel. A prática existe sem estruturação das escolas e com a falsa ideia de que a utilização de mídias eletrônicas permitiria o avanço da autonomia dos estudantes.

²² O "ecossistema comunicativo", proposto por Jesús Martín-Barbero, deve ser entendido como "associado a uma nova economia cognitiva, a qual não apenas define o que é conhecimento, mas também especifica os modos como se dá a produção desse mesmo conhecimento" (SOARES, 2014, p. 24).

O *Programa Autonomia* não garante a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Tal afirmação se faz por não se perceber a autonomia nas práticas dos estudantes; nem sua experimentação com materiais históricos ou tecnológicos; e, como consequência da falta dos dois itens anteriores, a cultura do silêncio permanece como o destino das aulas do programa.

Os jovens são expostos a teleaulas ultrapassadas, com encenações que pouco dialogam com a realidade contemporânea e, ainda, a um livro didático que em nada difere dos demais materiais de ensino tradicional.

Aplicar um vídeo em sala está longe de se garantir o pleno exercício da voz pelos jovens e, também, de possibilitar ao professor mecanismos de trabalho que garantam a execução do que se propõe a Metodologia Telessala.

A maioria das escolas estaduais, por experiência profissional, não tem recursos para de fato garantir o seu funcionamento cotidiano e, com isso, pouco tem como investir em estruturação tecnológica para aplicar programas inovadores que levem em conta a realidade contemporânea dos estudantes.

Os projetos e articulações, muitas vezes, partem de ações das universidades ou da boa vontade de professores que doam seu tempo livre ou recursos financeiros para que possam, em alguma medida, cobrir o descaso do Estado com a Educação.

Desse modo, compreender o *Programa Autonomia* como uma saída para a crise que vive a Educação é de uma ingenuidade sem precedentes. Primeiro, pelo programa ser falho na sua base teórica. Segundo, por ser mais um espaço que provoca a expulsão do jovem ou o seu silenciamento. Terceiro, pela não reflexão sobre o material didático proposto. E, por fim, por reduzir os dilemas contemporâneos ao uso de recursos audiovisuais sem permitir a prática aos jovens, como pensa a Educomunicação.

Portanto, mais uma vez, afirma-se que o *Programa Autonomia* está longe de ser uma prática freiriana ou propagadora de autonomias, como se intitula no estado do Rio de Janeiro. Ao máximo, pode-se inferir que o programa atenda ao desejo político de reduzir os números da exclusão escolar gerada pela estagnação do modelo escolar e, assim, servir de plataforma de discurso político para que venda a ideia da melhoria das estruturas de trabalho nas escolas estaduais.

Em outra perspectiva, a Educomunicação encontra-se sem outros rumos a trilhar. Roberto Aparici (2014) observa a área como necessitando de novos instrumentais para que pare de se repetir conceitualmente. A ponderação feita por Aparici (2014) foi de encontro ao meu pensamento quando, já ao fim da revisão bibliográfica, me sentia como um animal correndo atrás do próprio rabo.

Práticas pontuais de Educomunicação existem e são possíveis de serem analisadas em uma multiplicidade de objetos e questões, porém, teoricamente, pouco se acrescenta ao que Ismar Oliveira e os demais pesquisadores da USP propuseram no começo do século XXI.

Proposições de como se agir em situações diversas ou de como se aplicar a teoria na prática ficam como lacunas a serem preenchidas. Talvez, por novos pesquisadores que se formarão nos cursos especificamente criados para a Educomunicação²³ ou, por análise pessoal, a partir ou concomitantemente às ações práticas de ensino.

Assim, lendo sobre a temática para analisar o *Programa Autonomia*, sentiu-se a limitação de propor ações efetivas para a transformação da referida prática política. Mais: temos a compreensão conceitual proposta pelos autores latinos nas décadas de 1960/1970 sobre o diálogo e a autonomia; algumas ponderações sobre audiências e ecossistemas comunicativos do campo da Comunicação, mas falta uma prática mais efetiva que contemple a ideia de unir teoria e prática.

Por enquanto, Educomunicação é uma teoria com espasmos práticos com objetivos bem definidos: romper com os preconceitos, refletir sobre os veículos de comunicação ou servir de outra metodologia para se ensinar.

Em suma, o cenário é promissor se ponderarmos sobre uma nova geração de profissionais que se formam a partir de sua própria experiência audiovisual. E, também, que o primeiro passo para a prática educacional é a compreensão de que a sala de aula é um ambiente vivo e com diversas interações a serem feitas ou expostas.

Referências

- APARICI, Roberto. **Introdução: a educomunicação para além do 2.0.** In: APARICI, Roberto. *Educomunicação para além do 2.0.* São Paulo: Paulinas, 2014. pp. 29-44.
- BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). **Mídia, Educação e Leitura.** São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- BATISTA, Roseli Araújo. **Mídia & Educação: teorias do jornalismo em sala de aula.** Brasília: Thesaurus, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História – fundamentos e práticas.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BUCKINGHAM, David. **The Media Literacy of Children and Young People: A review of the research literature on behalf of Ofcom.** Londres: Ofcom, 2005.
- CASTILLO, Daniel Prieto. **Construir nossa palavra de educadores.** In: APARICI, Roberto. *Educomunicação para além do 2.0.* São Paulo: Paulinas, 2014. pp. 45-58.
- CASTRO, Hebe Maria Mattos de; FREIRE, Américo Oscar Guichard; VENTURA, Dayse Mary do Carmo; XAVIER, Libânia Nacif; LIMA E SOUZA, Mônica; SANTOS, Paulo Roberto Elian dos. **Telecurso: História – Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008, 376p., volume único.

²³ A Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Campina Grande possuem cursos orientados para a formação sobre Educomunicação.

FEDOROV, Alexander. Media Education Around the World: Brief History. In: *Acta Didactica Napocensia*, Volume 1, Number 2, 2008. Disponível em <http://ssrn.com/abstract=2624234>, acesso em 02 jun 2016.

FRAU-MEIGS, Divina. *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: L'expressur, 2006.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz & Terra, 2011a.

_____. *Extensão ou Comunicação?*. São Paulo: Paz & Terra, 2011b.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz & Terra, 2015a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2015b.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

KAPLÚN, Mario. *Processos educativos e canais de comunicação*. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. pp. 175-188.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMG 1999.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, E.; ENS, R.; ANDRADE, D.; MUSSIS, C.R., *Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PRÓSPERO, Daniele. *Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação*. Dissertação de Mestrado ECA/USP. São Paulo, 2013.

RESOLUÇÃO SEEDUC/ nº 4.295 de 4 de junho de 2009. DIÁRIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV - Nº099 - Parte I. Rio de Janeiro, sexta-feira - 5 de junho de 2009.

RESOLUÇÃO SEEDUC/ nº 4.295 de 24 de setembro de 2009. DIÁRIO OFICIAL do Estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV - Nº177 - Parte I. Rio de Janeiro, segunda-feira - 28 de setembro de 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretária de Educação e Fundação Roberto Marinho. *Orientações para o Programa Autonomia*. 2009.

SEEDUC-RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>, acesso em 02 jun 2016.

SILVA, Edielson; SILVA, Maria das Graças. *A Educomunicação e sua proposta*. In XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, *Anais*, Mossoró, RN, 2013, 11p.

SOARES, Donizete. **Educomunicação** – o que é isto? São Paulo: Gens – Instituto de Educação e Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educunicacao_o_que_e_isto.pdf> . Acesso em 27 Mai. 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, set./dez., 2000, pp. 12-24.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação** – contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Introdução à edição brasileira**. In: APARICI, Roberto. Educomunicação para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. pp. 7-28.

TELECURSO. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/>>, acesso em 02 jun 2016.

Licenciatura em Educomunicação: reflexão acerca da grade curricular¹

Tatiana Garcia de Carvalho

Roseli Fígaro

Introdução

Em 1999, Roseli Fígaro e Maria Aparecida Baccega indagaram ao pensador Jesús Martín-Barbero² se era possível falar de um campo teórico próprio da comunicação e da educação, e obtiveram como resposta que este é:

Um campo a construir. Não está construído. (...) É um campo novo, porque apresenta um horizonte fundamental, os dos novos modos de produção do conhecimento. Até agora, vimos a comunicação como a que veicula, que faz circular, que reproduz. Pois bem, a partir do computador já não é mais isso. (...) estamos entendendo que nem a comunicação nem a educação são mera reprodução ideológica. Ali existe criação e produção cultural. (MARTÍN-BARBERO in CITELLI e COSTA, 2011, p. 209 e 210).

Em 2002, Ismar Soares e a equipe de pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação, NCE, da USP já falavam amplamente sobre o novo campo que estaria surgindo.

A tese segundo a qual um novo campo de intervenção social vem-se firmando na interface entre comunicação e educação, inteiramente voltado para a construção de ecossistemas comunicacionais em

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática 6 – Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Entrevista concedida à revista Comunicação & Educação, n.15, maio/ago.1999.

espaços educativos, vem sendo defendida pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP a partir de pesquisas desenvolvidas no decorrer dos últimos cinco anos. A mais importante destas pesquisas realizou-se entre 1997 e 1999, junto a uma amostragem de 172 especialistas de 12 países da América Latina. (SOARES, 2002, p. 2)

Dessa forma, desde então a educomunicação é conceituada como:

Um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos, em espaços educacionais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso de recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa (SOARES in MELLO, 2016, p.39).

Portanto, identifica-se uma série de demandas que não competem exclusivamente ao campo da educação, tampouco exclusivamente ao da comunicação, sendo necessária a construção de uma interface que possa relacionar as demandas desses dois campos. Esta não surge com o intuito de ocupar o espaço historicamente designado aos dois campos dos quais nasce, mas de "estudar as ocorrências de interface entre ambos", visando assim atuar a partir das premissas do "protagonismo dos sujeitos sociais, do diálogo e da gestão compartilhada dos processos de produção midiática" (MELLO, 2016).

A Revista *Comunicação & Educação* é uma das grandes responsáveis por difundir a produção de conhecimento nesta interface. Também o governo brasileiro, nas três esferas – união, estados e municípios –, vem incluindo o conceito "educomunicação" com projetos e como política pública; muitos afirmam serem educadores por sua prática diária com os processos nessa interface na sociedade civil, como membros de ONGs, por exemplo. E, é em 2011, que o departamento de Comunicações e Artes da ECA inicia uma Licenciatura na Universidade de São Paulo, voltada inteiramente para a formação do educador, tendo atualmente profissionais já graduados na área.

Ou seja, o salto de 1999 para 2016 é significativo. Pode-se dizer que hoje o campo ainda está em construção, no entanto, mais encorpado, maduro e subsidiado por fundamentos teórico-metodológicos construídos por meio de experiências, usos e exercícios em diálogo com a comunidade acadêmica e com os movimentos sociais. Além disso, alguns desafios mudaram. Outrora a televisão e os rádios eram os carros-chefes das dúvidas quanto à implementação das tecnologias de comunicação na educação; hoje as mídias tradicionais ainda são tema, mas os desafios da internet ganharam espaço nas preocupações e entusiasmo dos comunicadores e educadores. Já no início do século XXI podia-se, então, perceber a necessidade de estudos sobre as novas tecnologias na interface comunicação/educação.

Neste novo século as novas tecnologias de informação, ao mesmo tempo que abrem uma série de possibilidades para um intercâmbio mais eficiente e variado de conhecimentos, revelam também um cenário preocupante para o futuro de nossas sociedades. É um cenário preocupante porque, quanto mais benefício e promessa de desenvolvimento humano podemos inferir das novas tecnologias, mais esferas da vida cotidiana, política, econômica, profissional, cultural e social são afetadas e, portanto, requerem mais nossa atenção. (...) A transformação da demanda social por novas tecnologias é um processo longo e difícil, só sendo possível através de uma educação diferente das sociedades que, entre outros objetivos, esteja o de fortalecer sua própria cultura. (OROZCO-GÓMEZ in CITELLI E COSTA, 2011. p. 160 e 165).

Entretanto, embora alguns desafios tenham mudado, outros permanecem os mesmos e são perseguidos fortemente pelos pesquisadores e estudantes da Licenciatura em Educomunicação, como: a mudança do modelo tradicional de educação no Brasil. Antes, "O saber vinha desde o primário até a universidade, legitimado socialmente. Hoje, o saber legitimado socialmente passa por muitos lugares" (MARTÍN-BARBERO, 1999).

Transformar a pedagogia tradicional vigente supõe, entre outras coisas, primeiro mudar o ponto de partida e o ponto de chegada. Isto é alterar o endereçamento do processo educativo no seu conjunto. (...) A escola, em nova perspectiva, já não seria o centro depositário do conhecimento e do saber, mas teria que se transformar em centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam usualmente, para orientar os educandos sobre como associá-los para seus fins de aprendizagem. (OROZCO-GÓMEZ in CITELLI E COSTA, 2011. p. 170 e 171).

Uma das missões da escola deste século é preparar os educandos para a leitura crítica da mídia, a fim de que sejam autônomos, críticos, inovadores frente a uma sociedade que massifica estruturalmente (MARTÍN-BARBERO, 2000). A perspectiva é de que todos sejam sujeitos multidimensionais (TODA Y TERRERO, 1995). Uma vez que, numa educação em que o educando não é valorizado, sendo colocado apenas em moldes pré-determinados em vez de viver um processo de crescimento e maturação de sua liberdade, irá amadurecer a sua submissão a qualquer tipo de poder (MARTÍN-BARBERO, 1999).

A Licenciatura em Educomunicação sendo um curso com um grande compromisso com a sociedade, que acredita na mudança do modelo de educação a partir do trabalho em conjunto com a comunicação, atua em diferentes áreas de intervenção, como a educação para a comunicação:

A Educação para Comunicação (especialmente desenvolvida na América Latina) significa: educação para uma comunicação democrática, participativa e alternativa na escola e na sociedade civil; especialmente por aqueles que não podem desfrutar dos seus direitos e estão privados de poder. (MARTÍNEZ DE TODA Y TERRERO in CITELLI e COSTA, 2011. p. 155).

Atua na mediação educucomunicativa das tecnologias - correspondendo à demanda levantada por Martín-Barbero e Orozco-Gómez -; na expressão comunicativa por meio das artes; na gestão da comunicação nos espaços educativos; na produção midiática, cultural e educativa e na reflexão epistemológica sobre o novo campo, que está muito mais estruturado e subsidiado que em 1999, mas ainda, pode-se concordar com Martín-Barbero está em construção³.

Portanto, do contexto de novidade que ronda o curso iniciado na ECA em 2011 e que foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em 2015, é uma demanda estudar o que se tem feito nessa graduação e de que maneira está sendo feito. Além disso, como exposto, a Licenciatura em Educomunicação é um curso com alta carga de expectativa tanto da sociedade civil - de onde a educomunicação emergiu - quanto dos pesquisadores que lutaram para que esta graduação existisse na maior Universidade da América latina, o que reforça a necessidade de acompanhamento do andamento dele. Por este motivo o LABIDECOM - Laboratório de Inovação, Desenvolvimento e Pesquisas em Educomunicação - propôs acompanhar o desenvolvimento da estrutura curricular do curso.

Metodologia

Para que os objetivos fossem alcançados foi adotada a bibliometria como metodologia de pesquisa. Como contam Araújo e Alvarenga (2011, p.53) o termo foi cunhado por Paul Otlet em 1934. Otlet define bibliometria como "(...) o meio de quantificar a ciência, utilizando-se da aplicação estatística nas fontes de informação". Os autores ainda levantam questões a que a bibliometria pode responder e às quais instigam a feitura da pesquisa.

Como produtos da ciência, as publicações se constituem, sem dúvidas, em instâncias privilegiadas para o estudo do comportamento de dada disciplina ou campo científico, sob os mais variados aspectos, respondendo diferentes questões: quais são as frentes de pesquisas desse campo, considerando-se diferentes variáveis, pesquisadores/autores, instituições ou temas; quais são os padrões de comunicação entre seus pares, tais como os tipos de canais preferidos e as parcerias; quais são as bases epistemológicas em que se fundamentam suas pesquisas: autores, títulos clássicos, línguas, países, datas, dentre outras. São, portanto, os estudos de natureza bibliométrica fontes de grande proveito e fecundidade para se conhecer e analisar um campo científico. (ARAUJO e ALVARENGA, 2011, p. 56).

³ Os eixos temáticos citados foram retirados do documento de inscrição do Laboratório de Inovação, Desenvolvimento e Pesquisas em Educomunicação - LABIDECOM no Programa de Incentivo à Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa/USP, e fundamentam os eixos formativos do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educomunicação da ECA - USP. Disponível em : http://www.cca.eca.usp.br/sites/cca.eca.usp.br/files/pictures/projeto_pedagogico_educomunicacao.pdf Acesso: 23/02/2016.

Tendo em vista os preceitos metodológicos do estudo bibliométrico e o objetivo de verificar os fundamentos teóricos e epistemológicos da Licenciatura em Educomunicação, derivando daí sua contribuição ao campo da inter-relação comunicação/educação, foi realizado um levantamento das obras que compõem a bibliografia do curso, a partir da bibliografia básica de cada disciplina que consta no *Júpiter* (Sistema eletrônico que contém os dados dos cursos de Graduação da USP). A relação dessas obras foi matéria-prima deste estudo. Colocadas em tabelas e gráficos trouxeram respostas à problemática da pesquisa.

Romancini (2010) ajuda a justificar a escolha da análise das bibliografias para se pensar o curso:

Essa rede constituída por citações possui certa arquitetura, capaz de revelar alguns padrões e características de um grupo. É esse aspecto que enseja possibilidades de uso das citações no estudo da ciência de maneira mais ampla, pois o nível micro (a citação) conecta-se com o macro (o sistema científico da qual faz parte). ROMANCINI (p.20. 2010)

Considerando uma aula como um texto, ou ainda, uma disciplina como um texto, este texto é formado a partir da citação de outros textos. Ou seja, a bibliografia é o coração de uma disciplina, a partir do qual alunos e professores darão forma ao corpo, um novo corpo a cada semestre, mas sempre com o coração pulsante. Ninguém se reduz ao coração, mas ele é necessário para a sobrevivência. Romancini (2011), ao citar Cronin (1984), traz a ideia de que "As citações são inseparáveis de seu contexto e suas condições de produção, bem como de seu conteúdo". Assim, nesta pesquisa, embora os dados possam ser analisados friamente, pela pura e simples citação bibliográfica, sabe-se que cada professor trabalha a bibliografia escolhida de diferentes maneiras, trazendo-a para o seu contexto e fazendo relações particulares.

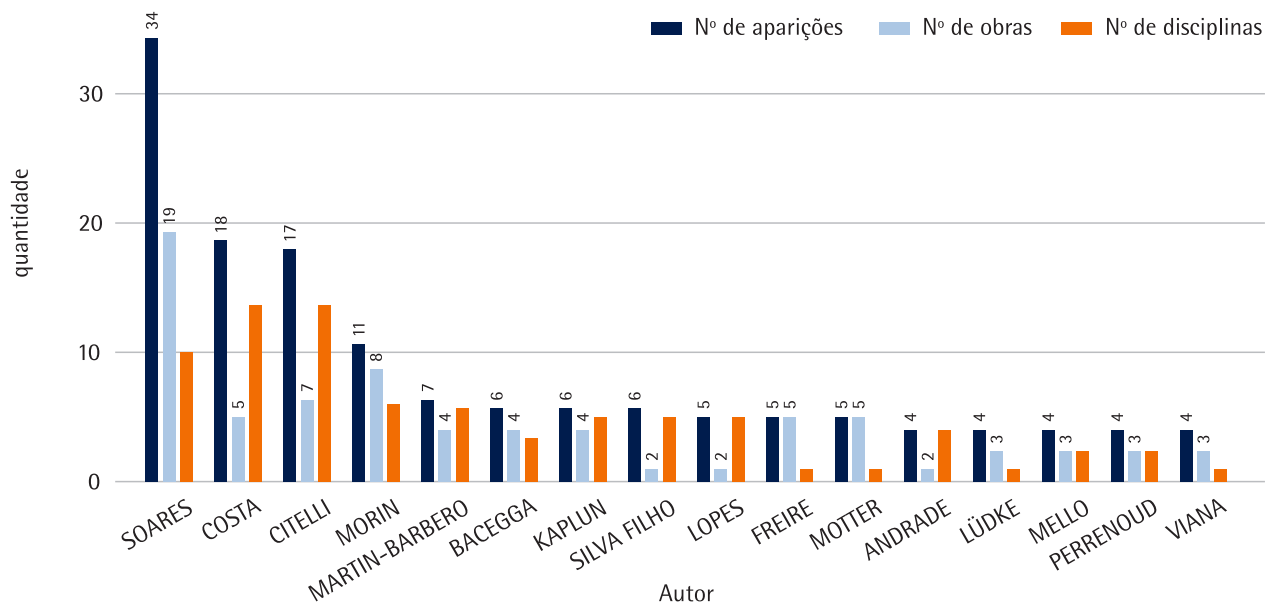
Para que se entenda melhor os resultados encontrados, é preciso conhecer o objeto de pesquisa: a grade da Licenciatura em Educomunicação. O curso conta com 8 semestres ideais - podendo-se estender ao máximo de 12. Estes semestres se estruturam em 31 disciplinas obrigatórias, destas 3 (três) são da Faculdade de Educação (FE) e 28 da Escola de Comunicações e Artes (ECA). São 16 os créditos⁴ de optativas livres que o aluno deve realizar, e duas disciplinas eletivas que também devem ser escolhidas num leque de 8 disciplinas da Faculdade de Educação. Os licenciandos cumprem 480 horas de estágio em escolas, os quais se dividem entre disciplinas da ECA e da FE. Além disso, contam com incentivo da coordenação para realizar 14 horas de imersão por semestre nas disciplinas de AACC I e II (Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais). As imersões caracterizam-se como um momento em que o aluno tem contato com um projeto prático de educomunicação, tanto dentro como fora da USP.

⁴ Um crédito equivale a uma aula hora aula por semana.

Resultados

A partir do levantamento das obras utilizadas como referências nas disciplinas da Licenciatura em Educomunicação, foi feita uma tabulação de todos esses títulos em formato de lista, totalizando quatrocentos e vinte e sete, 427, obras - sendo que dentre essas obras há repetição de obra e de autor, pois diferentes disciplinas estudam o mesmo título. Dessas obras, 427, contam-se trezentos e quarenta e nove, 349, autores. A partir do número levantado, passou-se a impor alguns filtros a essa grande lista. O primeiro foi o *ranqueamento* dos autores com mais aparição dentre os 349. O número mínimo de aparições considerado foi quatro⁵, 4, dessa forma chegou-se a um total de dezesseis, 16, autores mais utilizados pelas disciplinas. Para que a informação fosse mais precisa, pesquisou-se o número de obras de cada um desses autores que são utilizadas no curso e o número de disciplinas em que elas aparecem. O gráfico I representa a realidade encontrada.

Gráfico I – Autores com mais aparições nas disciplinas



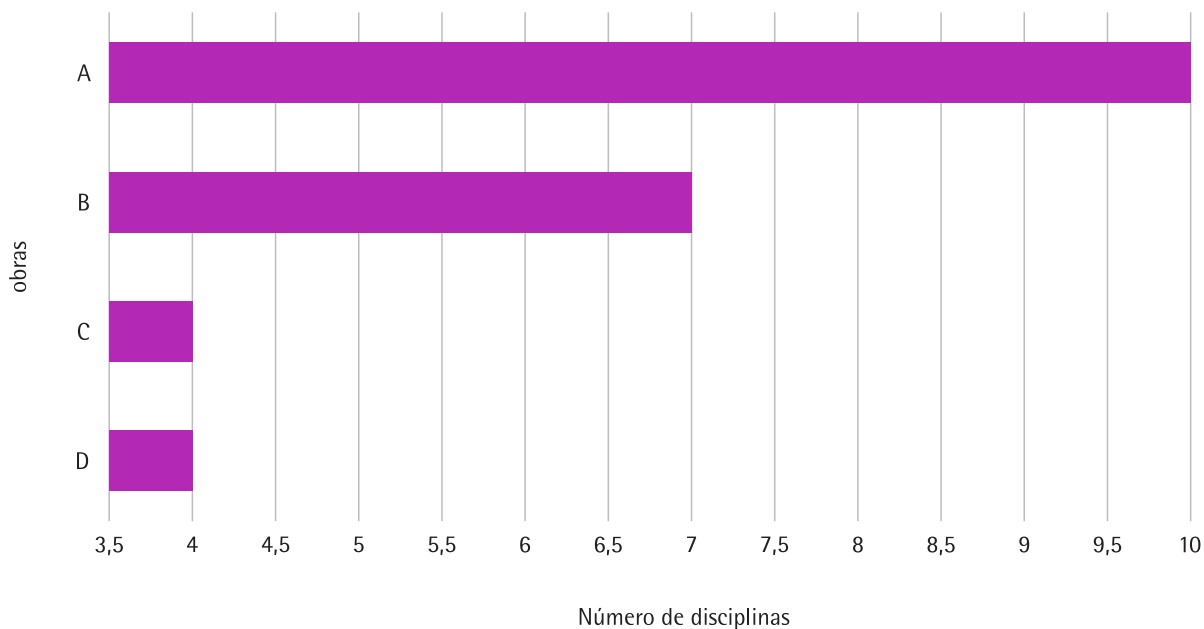
Têm-se então como autores mais citados: Ismar de Oliveira Soares; Maria Cristina Castilho Costa; Adilson Citelli; Edgar Morin; Jesús Martín-Barbero; Maria Aparecida Baccaga; Mario Kaplún; Genésio Zeferino da Silva

⁵ A escolha do número de quatro aparições como um filtro para análise se deu pelo fato de este ser o último número com mais recorrência de repetições. Ou seja, abaixo de quatro vezes os autores aparecem uma ou duas vezes, o que não é relevante para a análise.

Filho; Maria Immacolata Vassallo de Lopes; Paulo Freire; Maria de Lourdes Motter; Lílian Bhruna Pinho Andrade; Menga Lüdke; Luci Ferraz de Mello, Philippe Perrenoud; Claudemir Edson Viana.

Depois de se quantificar a citação de autores, o foco se voltou às obras: quais seriam as obras mais revisitadas pelas disciplinas. Chegou-se a quatro obras que podem ser vistas no gráfico II:

Gráfico II – Obras mais utilizadas nas disciplinas do curso



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

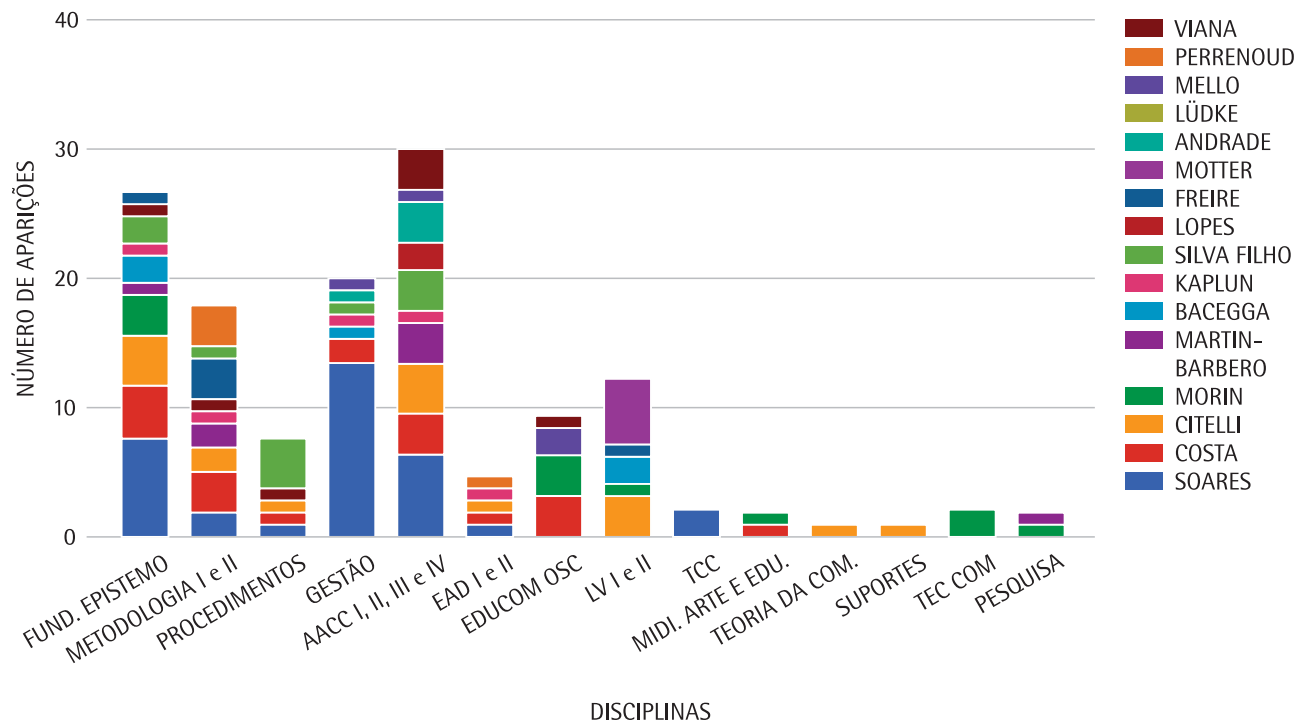
B: SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação. O conceito, o profissional, a aplicação. Ed. Paulinas. 2011.

C: LOPES, Maria Immacolata Vassallo. Pesquisa em Comunicação. São Paulo, Editora Loyola. 1999.

D: SILVA FILHO. Genésio Zeferino da. Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004

Começou-se a perceber, no desenrolar da pesquisa, que algumas obras eram revisitadas por algumas disciplinas em especial, enquanto outras disciplinas não tinham esse caráter aglutinador, tendo uma bibliografia mais específica. Dessa forma, deu-se início a pesquisa sobre esse núcleo de disciplinas que aglutina tais bibliografias. O gráfico III foi construído como um disparador para a análise desse possível grupo aglutinador.

Gráfico III – As disciplinas em que os autores mais utilizados aparecem



O critério adotado para cruzar as informações deste gráfico e visualizar quais disciplinas formam esse núcleo aglutinador da Licenciatura em Educomunicação foi a porcentagem de aparição desses autores recorrentes na bibliografia da disciplina, tendo como critério o mínimo de 33% da composição da bibliografia, em outros termos: um terço da bibliografia⁶. Ou seja, no gráfico nota-se que a disciplina Teorias da Comunicação apresenta uma

⁶ A escolha de tal critério se deu por acreditar que uma disciplina que dedica um terço (ou mais) de sua bibliografia para um conjunto específico de autores deve ser identificada dentro de um mesmo rótulo que outras disciplinas que fazem o mesmo. Uma vez que um terço é uma quantidade significativa de uma bibliografia.

citação de um autor recorrente – Citelli –, no entanto, como esta citação não corresponde a 33% ou mais da bibliografia da disciplina, não foi considerado que Teorias da Comunicação componha o núcleo aglutinador. **Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação:** 26 títulos no total; 21 títulos dos autores recorrentes; 6 títulos de outros autores. **80,7%** da disciplina é composta pelos autores recorrentes. Conclusão: compõe o núcleo aglutinador.

Dar-se-á sequência a essa investigação colocando apenas os números, na mesma sequência lógica do exemplo acima.

Metodologia do Ensino de Comunicação: 21 total; 8 recorrentes; 13 outros. **38%**

Metodologia do Ensino de Educomunicação: 25 total; 8 recorrentes; 17 outros. **32%**

Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação: 15 total; 6 recorrentes; 9 outros. **40%**

Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos: 37 total; 17 recorrentes; 20 outros. **45,9%**

Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais I: 7 total; 2 recorrentes; 5 outros. **28,5%**

Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais II: 16 total; 8 recorrentes; 8 outros. **50%**

Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais III: 17 títulos; 9 recorrentes; 8 outros. **52,9%**

Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais IV: 8 títulos; 5 recorrentes; 3 outros. **62,5%**

Educomunicação na Organização da Sociedade Civil: 17 títulos; 6 recorrentes; 11 outros. **35,2%**

Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação I: 13 títulos; 4 recorrentes; 9 outros. **30,7%**

Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação II: 16 total; 7 recorrentes; 9 outros. **43,7%**

Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância I: 14 títulos; 2 recorrentes; 12 outros. **14%**

Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância II: 10 títulos; 1 recorrente; 9 outros. **10%**

Por fim, pode-se inferir que o núcleo aglutinador das bibliografias recorrentes da Licenciatura em Educomunicação é formado pelas disciplinas: Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação, Metodologia do Ensino de Comunicação, Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação, Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos e Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais II, III e IV e Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação II.

Tendo descoberto essa categorização, a análise voltou-se às outras dezenove disciplinas que não se encaixavam no núcleo aglutinador. A fim de encontrar novos núcleos e entender a maneira como elas se organizam, cruzou-se a bibliografia de todas em busca de congruências. A partir desse método descobriram-se três realidades distintas:

⁷ Com "diálogo", "conversa" e "ligação", neste âmbito, quer se dizer uso da mesma bibliografia em diferentes disciplinas.

1. Há disciplinas que não dialogam⁷ com nenhuma outra;
2. Há disciplinas que dialogam com apenas uma ou no máximo duas disciplinas;
3. Há disciplinas que dialogam com disciplinas do núcleo aglutinador e também com uma ou mais disciplinas distintas.

Após essa descoberta, foram atribuídas categorias a cada um desses três grupos. Para elucidar ainda mais como essas disciplinas e esses núcleos atuam na grade curricular do curso, na tabela a seguir é possível entender a distribuição dos semestres.

Legenda por cor e definição

Núcleo Aglutinador	Aquelas que apresentam mais de 33% da bibliografia formada pelos dezesseis autores recorrentes.
Núcleo Médio	Aquelas que contêm no mínimo um autor dos dezesseis mais recorrentes, ou seja, se ligam com disciplinas do núcleo aglutinador, e também se ligam com uma ou mais disciplinas que não compõe o núcleo aglutinador.
Dispersão	Aquelas que se ligam com apenas uma ou duas disciplinas.
Extrema Dispersão	Aquelas que não se ligam com nenhuma disciplina, além de si mesmas.

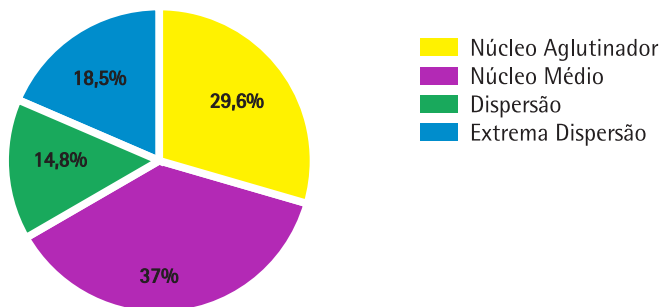
Distribuição das disciplinas pelos semestres de acordo com a categorização		
Disciplinas obrigatórias		
1º Período Ideal		
CCA0282	Teorias da Comunicação	Dispersão
CCA0284	Mídia e Sociedade	Extrema Dispersão
CCA0288	Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação I	Núcleo Médio
CCA0298	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais I	Núcleo Médio
CCA0303	Práticas Laboratoriais em Multimídia	Extrema Dispersão

2º Período Ideal		
CCA0285	Mídia, Arte e Educação	Extrema Dispersão
CCA0287	Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação	Núcleo Aglutinador
CCA0289	Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação II	Núcleo Aglutinador
CCA0290	Tecnologias da Comunicação na Sociedade Contemporânea	Núcleo Médio
CCA0299	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais II	Núcleo Aglutinador
3º Período Ideal		
CCA0296	Produção de Suportes Midiáticos para a Educação	Núcleo Médio
CCA0297	Educomunicação nas Organizações da Sociedade Civil	Núcleo Médio
CCA0300	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais III	Núcleo Aglutinador
4º Período Ideal		
CCA0278	Comunicação, Subjetividade e Representações	Dispersão
CCA0291	Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação	Núcleo Médio
CCA0301	Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais IV	Núcleo Aglutinador
CCA0306	Legislação e Ética no âmbito da Educomunicação	Dispersão
EDM0400	Educação Especial, Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais	Disciplina Ministrada na FE USP
5º Período Ideal		
CCA0304	Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância I	Núcleo Médio
CCA0307	Gestão da Comunicação no Âmbito dos Espaços Educativos	Núcleo Aglutinador
CCA0316	Metodologia de Ensino da Com. com Estágio Supervisionado	Núcleo Aglutinador
CRP0441	Comunicação Pública	Extrema Dispersão

6º Período Ideal		
CCA0305	Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância II	Núcleo Médio
CCA0308	Metodologia de Ensino da Educom. com Estágio Supervisionado	Núcleo Médio
CRP0415	Produção Audiovisual no Contexto das Novas Mídias, do Novo Social, e das Empresas e Instituições	Dispersão
EDM0463	Política e Organização da Educação Básica no Brasil	Disciplina Ministrada na FE USP
EDM0402	Didática	Disciplina Ministrada na FE USP
7º Período Ideal		
CCA0269	Comunicação, Culturas e Diversidades Etnico-Sociais	Dispersão
CCA0319	Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação com Estágio Supervisionado	Núcleo Aglutinador
8º Período Ideal		
CCA0310	Trabalho de Conclusão de Curso (Aulas de Orientação, realização e defesa)	Núcleo Médio

Por fim, como último elemento de análise quantitativa da estruturação da grade curricular, tem-se o gráfico IV.

Gráfico IV - Disciplinas categorizadas pela bibliografia



Após ter se chegado a este quadro a respeito da organização da grade curricular da Licenciatura em Educomunicação, a pesquisa voltou-se à qualificação de tais resultados. O método adotado foi a entrevista presencial e de perguntas abertas com os oito professores e professoras que ministram vinte e duas das vinte e oito disciplinas do curso. A seleção dos entrevistados foi feita por meio do seguinte critério: foram excluídos os professores que ministram apenas uma disciplina e em seguida os oito restantes foram categorizados de acordo com a maioria de disciplinas em que era o docente responsável. Dessa forma, três dos entrevistados enquadravam-se nas disciplinas do Núcleo Aglutinador, três no Núcleo Médio, um na Dispersão e uma na Extrema Dispersão. É importante frisar que nenhum dos entrevistados teve contato com os resultados da pesquisa antes da entrevista.

As perguntas feitas igualmente a todos os entrevistados foram: 1) O(A) senhor(a) conhece a estrutura curricular da Licenciatura em Educomunicação e a respectiva grade de disciplinas? a. Poderia falar um pouco sobre ela? 2) Como as suas disciplinas se relacionam com as demais disciplinas do curso? a. Por favor, fale sobre cada uma separadamente. 3) O(A) senhor(a) sabe quais são os autores mais utilizados pelos professores do curso? a. Quais o(a) senhor acha que são os autores mais importantes? 4) Como os autores trabalhados em sua disciplina dialogam com os autores mais utilizados no curso? a. Quais são as aproximações e os distanciamentos? 5) Qual a intenção/objetivo de formação de sua disciplina a partir dos autores escolhidos?

A hipótese da qual esta pesquisa partiu para as entrevistas era de que uma disciplina é o reflexo íntimo da ideologia, visões de mundo e preferências de um professor, baseado em sua pesquisa. Por este motivo, acreditava-se que era possível abstrair a relação *professor - curso* para fazer um paralelo da relação *disciplinas que ele ministra - grade curricular*. Em outras palavras, esperava-se encontrar professores que acreditariam que o aluno deve ter aprofundamento nos autores precursores da educomunicação, como professores das disciplinas do núcleo aglutinador, por exemplo.

A análise das entrevistas por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, "compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento" (CAMPOS, 2004), mostrou que as respostas dos professores corroboraram o resultado encontrado na pesquisa quantitativa. Os professores têm consciência do papel de suas disciplinas no contexto geral.

Os que são do Núcleo de Dispersão e Extrema Dispersão intencionalmente proporcionam outro olhar aos estudantes e não desejam dialogar com o Núcleo Aglutinador. Como evidenciado na fala da professora das disciplinas "Mídia e Sociedade" e "Mídia, Arte e Educação", da Extrema Dispersão:

Eu tenho procurado introduzir novas perspectivas, porque eu acho que há uma grande coesão em torno da ideia do diálogo, da ideia da negociação de sentido, do monopólio dos meios de comunicação, das desigualdades sociais em torno da distribuição da fala, eu acho que esse lado da educomunicação está

muito bem sustentado. Então, eu tenho procurado introduzir outros autores, outras perspectivas, como a da percepção e da conexão, da ficção e da racionalidade, da sensibilidade e do desenvolvimento humano. (COSTA, 2016).

Enquanto os do Núcleo Aglutinador veem necessidade de criar raízes com autores basilares da educomunicação para a construção do campo epistêmico. Como coloca a professora de "Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos": "Gestão é uma disciplina de resgate e aprofundamento das áreas de intervenção da educação." (LAGO, 2016). Ao falar sobre a disciplina Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação, o professor demarca o lugar desta no Núcleo Aglutinador, a partir de sua função de ancoramento das bases teóricas nos autores recorrentes.

Epistemologia [Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação] cumpre um papel muito importante nesse primeiro bloco teórico. Articula com a disciplina de Teorias da Comunicação, sendo uma sequência dela: é um aprofundamento com foco na educação. (VIANA, 2016).

Por fim, os do Núcleo Médio buscam dialogar com os autores recorrentes, mas sempre trazendo novas perspectivas para além deles. O professor de "Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância I e II", que são disciplinas do Núcleo Médio, demonstra o papel dialógico destas que se ligam com os autores recorrentes muito trabalhados pelas disciplinas do Núcleo Aglutinador e ao mesmo tempo trazem outros autores.

Há a bibliografia fundante, mas [a disciplina] trabalha com autores específicos da produção midiática e a questão: educação e tecnologia. Por exemplo, em EAD há uma problematização de Kaplún com outros autores específicos. Nas minhas disciplinas eu tenho que unir a educação que está amparada numa base de autores da década de 90 com autores muito recentes ou que estão surgindo. (CONSANI, 2016).

Análise e Considerações Finais

A construção de um curso de graduação a partir de uma área nascida no seio da sociedade civil é um grande desafio. Como levar para a sala de aula da Universidade o estudo das práticas já existentes? Como legitimar a área de interface sem cristalizá-la em um paradigma? Questões não faltam. Assim como não falta dedicação para que o curso prossiga da melhor maneira. A pesquisa indicou quais são os autores e obras recorrentes e como o curso está estruturado frente à bibliografia das disciplinas. Espera-se que a partir dessa pesquisa a grade possa ser repensada sempre tendo em vistas a melhor formação do educador.

Percebeu-se a repetição exacerbada de alguns autores e a falta de outros, principalmente do campo da educação. Assim como a repetição em alto número de algumas obras. No entanto, a pesquisa verificou também certa lógica na organização interna dessas quatro categorias de disciplinas e na distribuição destas ao longo da formação do aluno no curso.

O Núcleo Aglutinador contém disciplinas não tradicionais da área da comunicação ou da educação, são disciplinas novas com formulações que atendem à inter-relação: estão no campo dos fundamentos da educomunicação, das metodologias da educomunicação, da gestão, e das atividades acadêmicas; as disciplinas do Núcleo Médio são de formação fundante da área da comunicação, dizem respeito às teorias, linguagens, tecnologias, ensino a distância; as disciplinas de Dispersão e de Extrema Dispersão confluem para as interfaces com as artes, da subjetividade, aos estudos da diversidade social. São disciplinas novas também para o campo da comunicação e estão em sintonia com as novas tendências dos estudos dos problemas e temas contemporâneos. Quanto à distribuição dessas categorias ao longo dos semestres: o primeiro semestre é aquele que apresenta o panorama. E, a partir do segundo semestre, percebe-se claramente o tema da educomunicação mais presente com a distribuição dos quatro tipos de disciplina, fazendo-se uma mescla das disciplinas ao longo dos semestres.

Esta pesquisa trilhou parte do caminho na análise da grade curricular do curso Licenciatura em Educomunicação, deixando resultados interessantes para serem pensados em reuniões pedagógicas. Cabe a futuras pesquisas aprofundar os quadros analíticos aqui apresentados a fim de continuar trilhando este caminho na constante melhoria do curso.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Ferreira e ALVARENGA, Lidia. **A Bibliometria na Pesquisa Científica da Pós-graduação Brasileira de 1987 a 2007**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 51-70, 2011.

BRAGA, Gilda Maria. Bibliometria: teoria e prática. **Ciência da Informação**, [S.I.], v. 16, n. 1, Jun. 1987. ISSN 1518-8353. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1646/1254>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino e MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Florianópolis: Texto Contexto Enferm, 2006 Out-Dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 06 de julho de 2016.

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

COSTA, Cristina. **Entrevista concedida à Tatiana Carvalho**. São Paulo, 9 de junho de 2016.

COSTA, Maria Tereza P. da. **A Justiça em Ondas Médias: O Programa Gil Gomes**. Total de folhas: 222. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1989. Págs 91-119.

CONSANI, Marciel. **Entrevista concedida à Tatiana Carvalho**. São Paulo, 31 de maio de 2016.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e comunicação. IN: FÍGARO, Roseli (org). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. Págs 45-78.

LAGO, Cláudia. **Entrevista concedida à Tatiana Carvalho**. São Paulo, 6 de junho de 2016.

MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa no Ensino Básico**. Total de folhas: 395. Dissertação (doutorado). Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes, 2016. Págs 37-93.


Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educomunicação. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/sites/cca.eca.usp.br/files/pictures/projeto_pedagogico_educomunicacao.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2016.

ROMANCINI, Richard. **O que é uma citação**. Porto Alegre: Intexto, 2010.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação**. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, apr. 2002. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>>. Acesso em: 10 de julho de 2016

VIANA, Claudemir. **Entrevista concedida à Tatiana Carvalho**. São Paulo, 1 de junho de 2016.



2ª PARTE
Práticas
educomunicativas
nas escolas

Educomunicação e a estratégia de trabalho colaborativo no ambiente escolar¹

Benedito Dielcio Moreira
Jaqueline Michele da Silva Braz
Monique de Souza Sant'Anna Fogliatto

Introdução

O projeto "Educomunicação, ciência e outros saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias" é uma proposta de intervenção e pesquisa elaborada por membros do Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude, da Universidade Federal de Mato Grosso, cuja temática de estudo é a inserção do jovem em diferentes contextos midiáticos.

Com a proposta de promoção do trabalho colaborativo por meio da utilização de tecnologias digitais no ambiente escolar, foram definidas em um primeiro momento sete escolas, e depois, no ano seguinte, ampliado para nove escolas públicas do Estado de Mato Grosso, abrangendo tanto escolas situadas no meio rural como no urbano. A execução do projeto, em seus dois momentos, em 2015 e 2016, compreendeu tanto a realização de diferentes oficinas para alunos e professores, tais como a produção de áudio, foto, vídeo e textos em diferentes narrativas, inclusive a jornalística, como o estudo destas produções surgidas nas oficinas e sua contribuição no processo de ensino/aprendizagem.

As oficinas abordaram as técnicas de produção nas linguagens escrita, audiovisual e radiofônica. As oficinas de produção de textos estiveram centradas em narrativas jornalísticas e literárias, sempre utilizando como pano de

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.

fundo a realidade de cada escola e da comunidade. A promoção da valorização da comunidade e da cultura local foi pauta constante das criações dos alunos. A valorização do trabalho coletivo e colaborativo foi crucial nestes momentos.

Depois de acompanhados e auxiliados por seus professores, quando as criações dos alunos já estavam finalizadas, uma nova etapa do projeto se iniciou: a divulgação desses conteúdos. Integrantes do grupo de pesquisa, professores e alunos do Instituto Federal de Mato Grosso das unidades de Cuiabá e Tangará da Serra desenvolveram uma plataforma digital multicriativa, denominada "Plataforma Mais 10"², composta por um *site*, um espaço *Wiki* para a produção de trabalhos colaborativos e um aplicativo para aparelhos celulares. Esta plataforma é o meio de difusão de todos os trabalhos criados. O aplicativo para smartphones foi desenvolvido para ser usado como canal de propagação das produções e também de comunicação entre os alunos, já que o App dispõe de um *chat*, por meio do qual eles podem manter contatos e trocar ideias sobre as pautas e produções. Além disso, o aplicativo atende também a necessidade de comunicação e interação entre as escolas integrantes do projeto, no sentido de compartilhamento do material produzido, o que valoriza o trabalho colaborativo e estimula formação de uma inteligência colaborativa, vencendo assim a barreira proporcionada pelo distanciamento físico.

O conteúdo postado no site do projeto está organizado segundo três eixos: Vida e Natureza; História e Comunidade; Arte e Tecnologia. Nestes três eixos são distribuídas as produções referentes aos conteúdos escolares, aos saberes populares da região e manifestações artísticas e culturais da comunidade, bem como os avanços tecnológicos relacionados à educomunicação e à ciência. Também é possível navegar pelos conteúdos segundo as áreas de conhecimento do CNPq ou pelo tipo de produção: fotos, vídeos e textos.

Nas redes sociais, o projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes também se fez presente. Facebook, Instagram e Whatsapp foram os meios utilizados para estarmos mais próximos dos alunos. Utilizamos o Whatsapp para formarmos grupos com os alunos e professores de cada escola e, assim, ficarmos em constante contato, uma vez que visitávamos cada escola uma única vez por semana. O Facebook foi utilizado como um divulgador das oficinas e eventos que estavam acontecendo. O Instagram teve um papel coadjuvante no projeto, onde eram postadas fotos das equipes que estavam a caminho das escolas ou dos momentos das oficinas e/ou aulas de campo.

Para compreender melhor a efetividade do trabalho colaborativo proposto pelo projeto, selecionamos duas escolas de municípios distintos, mas que carregam a característica comum de estarem situadas em zonas rurais. A escolha foi feita com base nas semelhanças quanto ao ambiente em que se encontram e o contexto vivenciado por nós. A escolha destas escolas decorre da convivência que tivemos durante o projeto, pelo destacado avanço na

² A Plataforma mais 10 pode ser acessada no seguinte endereço: www.ufmt.br/mais10educucomunicacao

atividade colaborativa e pela superação de uma relação professor/aluno, marcada pelo modelo bancário³. Damos especial atenção neste trabalho às experiências de trabalho colaborativo ocorridas nas versões do projeto em 2015 e em 2016.

Utilizando como metodologia a compreensão de aspectos teóricos e práticos voltados para o trabalho colaborativo e para a produção de narrativas transmídias, foram tomados como objeto de análise os produtos feitos pelos alunos e apresentados à comunidade escolar no final do ano de 2015, além das experiências vivenciadas por nós na segunda fase do projeto, iniciada em março de 2016, momento em que foram incorporadas três novas oficinas, sendo elas a de Trabalho Colaborativo e Tecnologia, Criatividade e Narrativas.

Com o acompanhamento da produção e a posterior análise do material produzido foi possível compreender os benefícios proporcionados pela promoção do trabalho colaborativo, no qual não só os alunos cooperam entre si, mas os professores das duas escolas e nós da universidade nos tornamos aprendizes e compartilhadores de conhecimento, o que demonstrou significativa mudança se comparados os dois momentos, o de 2015 e o de 2016.

O Jovem e a tecnologia

Para Silverstone, segundo reflexões de Moreira (2013), as mídias não são simplesmente aparatos tecnológicos que ampliam nosso conforto ou espaços de informação e entretenimento. Elas atuam em nossa cultura e nos educam. É certo o papel relevante que as tecnologias digitais, as redes sociais e as mídias ocupam na sociedade, principalmente na vida do jovem. Os jovens estudantes do Ensino básico nasceram e vivem em um ambiente informativo e tecnológico, são chamados de nativos tecnológicos, atuando e modificando esse meio.

Clay Shirky (2011), em seu livro "A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado" discute no primeiro capítulo os chamados "lubrificantes sociais". Em 1720, o Gim, na Inglaterra, segundo o autor, cumpria esse papel, atuando como uma forma de entretenimento, de modo a esquivar-se das mudanças sociais ocorridas à época. Mais à frente, no período pós-guerra, o que veio a ser o facilitador da transição de um tipo de sociedade para outro foi a televisão, que ocupou a maior parte do tempo livre dos cidadãos.

Porém, atualmente, algo novo surgiu: a cultura do compartilhamento. Antigamente, o tempo livre dos jovens e adultos era voltado para os meios tradicionais de comunicação, em que a interação era mínima. Agora, porém, "vivemos, pela primeira vez na história, em um mundo no qual ser parte de um grupo globalmente interconectado é a situação normal da maioria dos cidadãos" (Shirky, 2011, p.27).

³ O conceito, do educador Paulo Freire (1974), diz respeito ao modelo de educação tradicional, no qual o conhecimento, detido pelo professor, é repassado em pequenas parcelas.

Uma nova era na qual o lubrificante social se tornou algo que propõe diariamente o compartilhamento e tem como principal agente e conhecedor do assunto o adolescente. Isso, para o autor, cria oportunidades de transformações incríveis. O aparelho celular, por exemplo, se tornou parte integrante do dia a dia do adolescente, em que ele compartilha, assiste, curte e comenta assuntos diversos. Apesar de o aparelho celular ser parte de algo motivador, interessante para o jovem estudante, ele está, na maioria das vezes, excluído da sala de aula. Ignorar os benefícios que esta cultura do compartilhamento e do trabalho colaborativo tem para o processo de ensino/aprendizagem é estar fora da sintonia dos jovens, ou seja, estar ausente dos locais virtuais por onde eles andam, e para onde eles estão olhando. Há que destacar também que esta cultura se agiganta por conta tanto das inovações constante dos aparatos tecnológicos quanto pela desvolutura dos jovens em sua utilização.

Narrativas Transmídias

Seja de forma oral ou relatada através de algum suporte, as narrativas sempre ocuparam importante espaço nas sociedades humanas, seja como forma de relato ou até mesmo para preservação das histórias de cada sociedade. Na contemporaneidade, em um cenário permeado pelas tecnologias, a arte de contar histórias ganhou nova configuração, sofrendo interferência direta das tecnologias, sendo disseminada e conhecida pelos mais diferentes povos e culturas.

Tida como protagonista no cenário contemporâneo permeado pelas novas tecnologias, a internet surge como um suporte para a realização e compartilhamento dos mais diferentes tipos de conteúdo, na medida em que seu acesso não está restrito a um espaço fixo. Habitado principalmente por jovens, o ambiente virtual possui importantes particularidades, principalmente no que diz respeito ao uso do espaço para criação e compartilhamento.

Além da possibilidade de compartilhamento, Henry Jenkins discute a importância da utilização de novas plataformas, na medida em que elas "oferecem novas capacidades para as pessoas passarem adiante artefatos de mídia, ao mesmo tempo em que buscam modelos para gerar lucros com as atividades dos usuários" (JENKINS, 2014, p.25). A respeito desse assunto, pode-se inferir que as mídias digitais proporcionaram uma nova forma de propagabilidade, não mais restrita a indivíduos que compartilham de uma mesma ideologia, cultura e espaço geográfico, já que a utilização das tecnologias da informação e comunicação alterou o conceito de territorialidade.

É nesse cenário permeado pelas tecnologias que a arte de contar histórias ganha novo significado. Jenkins (2004), analisando o contexto comunicativo atual, propõe a utilização do conceito de narrativas transmídias para

designar essa nova fase de socialização proporcionada pelas novas tecnologias, em que coexistem as mais diversas mídias. Considerando estes aspectos, é possível inferir que o traço mais marcante da narrativa transmídia é a utilização de diferentes mídias na construção e distribuição de uma história (ou um fato jornalístico), em que os conteúdos, por sua vez, convergem todos para a mídia principal, nas palavras de Jenkins, a "nave mãe" (NAVARRO, apud CORREA, 2014, p.106).

Ainda segundo Jenkins (2009), as narrativas devem ultrapassar os limites das mídias, sendo construídas cooperativamente e seccionadas pelas mais diversas mídias, sejam elas tradicionais ou contemporâneas, na tentativa de que o espectador vá

perseguido pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão *online*, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica (JENKINS, 2009, p. 49).

Além disso, a produção de conteúdo transmídia deixa clara a proposta de construção colaborativa de conteúdo, na medida em que o público alvo de seu conteúdo não é concebido de forma passiva, mas enquanto colaborador na construção do conteúdo consumido. Assim, a partir da interação dos indivíduos com interesses afins, as narrativas transmídias assumem nova configuração, sofrendo interferência de seus consumidores.

Haja vista que os jovens estão imersos nesse universo particular de construção de conteúdo, é importante que o ambiente escolar incorpore essa prática de produção e compartilhamento, na tentativa de despertar nos alunos maior interesse nas disciplinas escolares. Sobre esse aspecto, Falcão (2011) afirma que

a narrativa transmídia deve ser utilizada como instrumento de mediação pedagógica, sendo "um elemento catalisador no relacionamento entre professor e aluno, servindo como instrumento de mediação pedagógica. Isso se deve ao fato de as narrativas transmídia se basearem em colaborativismo, participação, criação coletiva e expressão em diferentes formatos, linguagens e canais guiados por uma narrativa central (FALCÃO, 2011 apud CORREA, 2014, p.109).

Dessa forma, considerando o ambiente em que estão inseridos os jovens, é importante salientar acerca da efetividade do trabalho colaborativo e da construção de narrativas transmídias ligadas à educação. Sobre esse aspecto, Massarolo e Mesquita (2013) argumentam:

No ambiente escolar, a migração dos jovens estudantes pelos espaços caracterizados pela mobilidade, interatividade e a colaboração reforça a emergência de uma nova cultura baseada na participação dos alunos nos processos criativos das histórias. (MASSAROLO; MESQUITA, 2013, p.36)

Além disso, é preciso destacar que esse novo formato de construção e assimilação de conhecimento na Web proporciona a seus usuários novas experiências interativas. Essa prática resulta em um processo de aprendizagem de forma lúdica, uma vez que as narrativas se desdobram de maneira contínua e significativa. Sobre esse aspecto, Massarolo e Mesquita concluem:

As jovens audiências já estão acostumadas a participar do processo criativo de construção dos personagens e de suas histórias, se constituindo no principal motivo da sua migração de uma plataforma para outra. Essas características transformam a narrativa transmídia na nova estética da cultura participatória, pois sua metodologia pressupõe a interatividade e a colaboração. (MASSAROLO; MESQUITA,2013, p.36)

A Experiência

Mimoso

Escolhida como uma das escolas integrantes do projeto Educomunicação, ciência e outros saberes, a Escola Estadual Santa Claudina, localizada no distrito de Mimoso, em Santo Antônio do Leverger, região do Pantanal, foi um exemplo claro da essencialidade de aplicação do trabalho colaborativo entre toda a comunidade escolar.

Localizada a 120 km da capital do Estado, Cuiabá, o distrito de Mimoso é conhecido principalmente por ser a terra natal de uma das figuras mais importantes da história do Brasil: Marechal Rondon. Sua economia se baseia na agricultura de subsistência e criação de animais, sendo povoado por um pequeno número de famílias.

Nesse cenário particular, no local onde estava construída a antiga casa da mãe de seu mais ilustre morador, está localizada a escola. O projeto, com duração de cinco meses, em 2015, teve a participação de aproximadamente 50 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Apesar da grande quantidade de alunos, o estabelecimento da relação entre a equipe da UFMT e os alunos aconteceu de maneira espontânea e fácil, o que permitiu com que as atividades desenvolvidas nas oficinas obtivessem o melhor êxito.

Aspectos importantes merecem ser ressaltados para melhor compreender o contexto em que o projeto foi aplicado. Habitantes de uma comunidade rural, a comunidade escolar da escola Santa Claudina é um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades coletivas, uma vez que alunos e professores estabelecem um contato próximo, quase familiar. Além disso, a posse do celular no cotidiano dos alunos, apesar de frequente, era restrita a um grupo, e, ainda sim, em sua maioria, os aparelhos utilizados por eles não dispunham de memória para

o desenvolvimento das atividades, não sendo possível e proveitoso sem o estabelecimento do trabalho colaborativo.

Nesse aspecto, o desenvolvimento do trabalho colaborativo representou um incremento no aspecto relacional entre os alunos, que além de interagirem com mais frequência, passaram a desejar novas experiências com as tecnologias, realizadas com intervenção dos demais estudantes nas oportunidades em que foram separados em pequenos grupos. Sobre esse aspecto, argumenta Maria Teresa Freitas:

Sem ele (o outro), o homem não mergulha no mundo signico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias. (FREITAS,1997, p. 320 apud DAMIANI,2008)

A respeito da interessante experiência de interação interpessoal mediada pelo uso da tecnologia cabe ressaltar a relação dos jovens com as tecnologias. Em muitos casos, até mesmo a realização de textos nas oficinas de jornalismo, os produtos foram realizados a partir da divisão de tarefas e compartilhamento de ideias.

Outro aspecto interessante do trabalho colaborativo envolveu os produtos das oficinas de audiovisual, em que os alunos compartilharam o aparelho celular para o desenvolvimento das etapas da produção, tais como gravação do áudio, vídeo, realizar fotografias e até mesmo no contexto de pós produção, com a construção coletiva do produto, apresentado na ocasião de encerramento do projeto piloto, em dezembro de 2015. Sobre esse aspecto, Colaço (2004) afirma que as crianças, ao trabalharem juntas, "orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor" (2004, p.339).

Além disso, a utilização da tecnologia, aliado ao trabalho colaborativo, ultrapassou as barreiras tecnológicas de deficiência de redes móveis e até mesmo a baixa qualidade da rede de internet no ambiente escolar. Através do mecanismo de compartilhamento de arquivos para edição de vídeo pelo dispositivo de bluetooth, a grande maioria dos alunos com celulares teve acesso aos aplicativos, o que facilitou o trabalho desenvolvido e se mostrou uma novidade até mesmo para os oficinairos participantes do projeto.

Assim, a experiência descrita anteriormente revela aspectos do conceito desenvolvido por Wells (2001) intitulado co-construção do conhecimento. De acordo com o autor, ela ocorre quando há uma tentativa de construção coletiva de determinada atividade ou solução de problemas, através da discussão de ideias, propostas e contrapropostas. Soma-se a essa definição a ideia desenvolvida por Daniels (2000), em que ele argumenta que as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens.

Além da produção de áudio e vídeo, a oficina de jornalismo contribuiu para o desenvolvimento de pautas coletivas, que resultaram em produtos interessantes propostos pelos próprios estudantes. Divididos em pequenos grupos, os alunos realizaram tarefas que envolviam a construção do texto, gravação de áudio e realização da foto ilustrativa da matéria. Os resultados foram editados no jornal intitulado "O Pantaneiro", nome escolhido pelos próprios alunos, e distribuídos à comunidade escolar no final do ano de 2015.

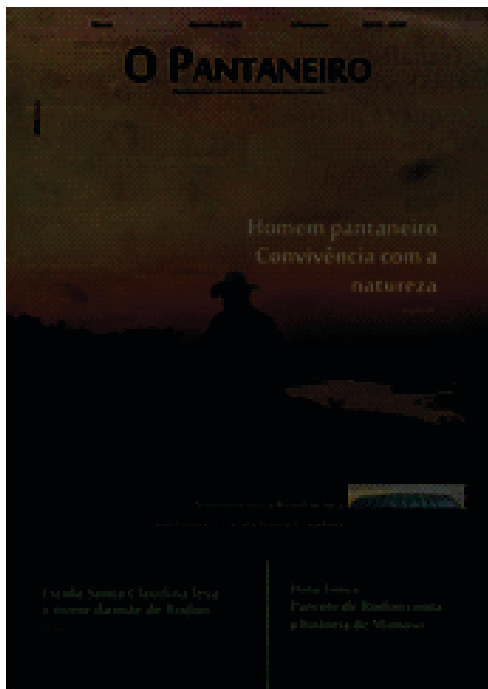


Ilustração 01: Primeira Página do Jornal "O Pantaneiro"

O trabalho colaborativo entre professores e alunos, por sua vez, também esteve presente na experiência desta escola. Inicialmente, ainda em 2015, como o projeto estava centrado exclusivamente na capacitação de alunos, a participação dos professores foi sempre eventual, em atendimento a demandas específicas.

Apesar das inúmeras atribuições e da ausência de tecnologia disponível nas escolas, os professores sempre se mostraram dispostos ao aprendizado do manuseio da tecnologia digital e posicionaram-se inúmeras vezes sobre a necessidade de revisão do modelo pedagógico, uma alternativa de ensino já discutido por Damiani (2008). Por

outro lado, sabem os professores que a existência de máquinas, de conexão via Internet, não significa utilização racional e pedagógica dos equipamentos.

(...) não basta ter computadores ligados à internet, por exemplo, para garantir que eles serão efetivamente utilizados e incorporados na prática escolar. É necessário um trabalho de reflexão coletiva para que essa mídia traga novos elementos à já bastante atribulada, vida do professor. (BECK,2004, apud Damiani,2008, p.221)

Na segunda etapa das visitas à escola, iniciadas em maio de 2016, o trabalho colaborativo entre alunos, entre alunos, professores e equipe da UFMT alcançou um ponto de mutação extraordinário, o que está tornando possível a ampliação tanto da quantidade quanto da qualidade dos trabalhos. A pró-atividade dos professores nas oficinas transformou o ambiente escolar, na medida em que passaram a orientar os alunos nas tarefas, além de participarem da produção juntamente com os alunos. Sobre esse aspecto, Moysés (1997), expõe acerca da importância do trabalho colaborativo entre os dois grupos, na medida em que

Leva a perceber a importância de o professor tanto estimular seus estudantes a trabalhar em grupo quanto fornecer-lhes um modelo interativo que leve ao compartilhamento de idéias e não à intervenção autoritária e diretiva, (MOYSÉS,1997 apud Damiani,2008,p. 222)

A postura adotada pelos professores serviu também para fortalecer a motivação dos alunos. O trabalho colaborativo e a construção coletiva envolvendo professores e alunos nas atividades propostas pelas oficinas permitiu melhor aproveitamento. Esse modelo de interface comunicação e educação tem possibilitado uma nova proposta de promoção do ensino e da aprendizagem. Sobre esse aspecto, analisa Damiani (2008):

(...)o trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista. (DAMIANI, 2008, p.225)

Escola Estadual do Campo Benedita Augusta Lemes – Jangada

A Escola Estadual do Campo Benedita Augusta Lemes, localizada a 100 quilômetros de Cuiabá, no município de Jangada, na comunidade Novo Mato Grosso, também participa do projeto. Sua fundação é datada no ano de 1985. Localizada próximo à Serra das Araras, a região é rica em belezas naturais, sendo um verdadeiro berço de riquezas ambientais. Os alunos são moradores de diversas comunidades da região. Além das riquezas ambientais,

os moradores das comunidades cultivam lendas, personagens interessantes, são dotados de muita fé e orgulhosos de sua cultura. A economia das comunidades tem como base principal a agricultura familiar e a produção de farinha de mandioca.

Neste ambiente, todos os envolvidos no projeto, professores, alunos e equipe da UFMT, aprenderam, compartilharam conhecimento e venceram dificuldades encontradas pelo caminho. Pode-se dizer que esta escola tem se tornado um exemplo de superação de barreiras. O projeto ocorreu em sua primeira fase no segundo semestre de 2015 e ao longo do ano de 2016. Em 2015, o projeto piloto durou cinco meses, com a participação de 100 alunos, sendo eles do 9º ano do fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Em 2016, o projeto teve início em maio. Nessa 2ª fase, participaram do projeto 40 alunos, sendo eles do 9º ano do ensino fundamental, 1º e 2º ano do ensino médio. Antes, porém, de discutir as vivências, dificuldades e aprendizados que esse projeto em Jangada vem nos mostrando, queremos aqui pensar em voz alta sobre qual a importância deste projeto para as escolas, enquanto uma maneira de valorizar o trabalho colaborativo.

De acordo com Damiani (2008, p.215), a colaboração propõe que membros de um mesmo grupo se apoiem ao trabalharem juntamente, visando atingir objetivos comuns, negociados em coletivo. As relações dentro do trabalho colaborativo tendem a funcionar como uma liderança compartilhada, em que a confiança mútua e a corresponsabilidade pelas ações se fazem presente. A ser adotada, a ideia de colaboração poderá gerar inúmeros benefícios.

Todo projeto está suscetível a dificuldades e com este não foi diferente. Inicialmente, a timidez era uma fronteira que tanto nos conectava como nos separava. Essa timidez, ao tempo em que afetava diretamente o estabelecimento das relações de confiança e amizade, também se mostrava como parte do respeito mútuo, algo imprescindível para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Para minimizar e facilitar o trabalho conjunto, realizamos atividades conhecidas popularmente como "quebra-gelo", que é uma espécie de brincadeira interativa. De maneira divertida passávamos a conhecer melhor uns aos outros, o que tornava a atmosfera mais leve, propícia a criações e ao aprendizado.

Outra dificuldade presente é a falta de aparelho celular por parte dos alunos e a dificuldade de conexão em rede, dois pontos que podem ser considerados matérias-primas do projeto. Isso poderia ser um grande problema, não fosse a prática do compartilhamento, da ajuda mútua presente entre alunos e professores. Como vários alunos não possuíam celular, ao ser necessária a realização de tarefas que o utilizassem, como, por exemplo, na oficina de fotografia e audiovisual, os próprios alunos se organizavam de modo que os grupos de trabalho tivessem ao menos uma pessoa com smartphone. O ato de compartilhar o smartphone já era algo comum e firmado entre eles.

Como na escola anterior, o envolvimento dos professores no projeto piloto de 2015 ocorria por demandas, uma vez que o projeto estava centrado no aluno. Devido à grande quantidade de alunos, três grupos foram formados. Assim aconteciam três oficinas simultaneamente: jornalismo, audiovisual e fotografia. Os alunos escolhiam qual das oficinas gostaria de participar. A oficina mais concorrida em 2015 foi a de audiovisual. Consequentemente, gerou mais produtos. Para as atividades de fotografia, foram apresentadas técnicas de enquadramento e utilização da luz, principalmente, técnicas essas aplicadas pelos alunos principalmente em fotografias tiradas de paisagens da região. Na oficina de jornalismo, os alunos produziram em 2015 um jornal formato A4, com 14 matérias, denominado por eles mesmos como "Jornal Estudantil".



Ilustração 02: A primeira página do "Jornal Estudantil"

A cerimônia de encerramento do projeto, em 2015, foi bastante emocionante, com a apresentação dos produtos finais para os familiares e toda a comunidade, que compareceu ao evento. Diversos vídeos e fotos foram exibidos em um telão e o jornal feito pelos alunos foi impresso e distribuído a todos. O orgulho dos alunos e da comunidade escolar ao ver meses de trabalho sendo finalizado foi uma prova do sucesso do projeto. A

apresentação das criações para a comunidade, que também foi parte desse processo, traz uma resignificação, como aponta Daniels (2000) e Araújo (2004) apud Damiani (2008, p.218):

Daniels (2000) argumenta que as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros. Segundo Araújo (2004), quando o que denomina "cultura de coletividade" é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem – atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo.

Na segunda fase do projeto, iniciada nesta escola também em 11 de maio, diferentemente do ano passado, não foi identificada preferência por uma oficina em detrimento de outra. Os alunos participaram de todas as oficinas e produziram com muito afinho grande parte das tarefas deixadas. Este resultado tem por certo grande influência da produção gerada em 2015, assim como o envolvimento conjunto de professores, alunos e equipe da UFMT em todos os momentos das oficinas.

Algumas novidades contribuíram para a renovação do projeto nessa fase. Propor aos alunos e professores a contarem a história das suas comunidades através de texto, vídeo ou fotorreportagem, foi uma delas. Os alunos, com o auxílio dos professores, fizeram textos sobre as lendas da comunidade, algumas delas desenhadas em forma de HQ'S por alunos que possuem essa habilidade. Em todas essas atividades, os alunos e professores, pesquisaram, foram a campo e trabalharam juntos. Tais práticas, inseridas em coisas do cotidiano, realizadas em grupo, provocam mudanças em conhecimentos e habilidades. (Damiani, 2008, p.217). De fato, isso se mostrou presente nesta escola.

Considerações Finais

A partir da prática do trabalho colaborativo para a realização das atividades propostas, foi possível perceber o estreitamento de laços, tanto entre professores e alunos da escola como na equipe da UFMT. Além disso, foi possível verificar que aquilo que é coletivamente produzido, com engajamento e colaboração, gera resultados surpreendentes, como reflexão crítica, emancipação do pensamento e melhor compreensão do conteúdo escolar.

Os alunos, nas oficinas, foram além do aprendizado de técnicas de produção de conteúdos comunicacionais. A oficina de jornalismo, por exemplo, permitiu o exercício da escrita, a busca de coesão e coerência textual, gramática, a concatenação das ideias e a habilidade de organização das informações em um texto.

Um dos pontos que merece destaque na oficina de fotografia foi o olhar sobre os detalhes, sobre aquilo que escapa aos olhos. O resultado foram produções fotográficas sensíveis, poéticas, com qualidade e com a personalidade do fotógrafo. A produção de vídeos, por sua vez, mobilizou toda a comunidade. Para produzir um vídeo, os alunos realizam pesquisas, recorrem aos professores e à comunidade. Todos se tornam parte de algo, que vai além de um vídeo, de algo conjunto, colaborativo.

De acordo com depoimentos dos coordenadores e dos próprios alunos das escolas, as atividades do projeto contribuíram para um melhor desempenho escolar, tornaram a relação de aprendizagem mais divertida, proporcionou uma convivência mais harmoniosa entre os alunos e entre alunos e professores e contribuiu para o fortalecimento de amizades e trabalhos em equipe.

A inserção de três novas oficinas, duas delas voltadas especificamente para o trabalho colaborativo, foi pensado exatamente para que isso fosse mais estimulado e desenvolvido. De maneira satisfatória, podemos observar que de fato surtiu efeito dentro do projeto. Para as equipes da UFMT, o aprendizado se potencializou. Na medida em que trabalhávamos com os alunos, reafirmávamos o nosso conhecimento. Além disso, na troca com as escolas, nossa visão de mundo foi fortemente influenciada pela experiência da colaboração.

As atividades desenvolvidas no projeto contribuíram para fortalecer o sentido de pertencimento tanto nas comunidades quanto na escola, assim como colaborou com o esforço da escola em manter-se próxima dos moradores das comunidades atendidas. Vivenciamos nestas duas escolas troca de conhecimento, respeito mútuo, amizade, entusiasmo pela criação de algo novo e novas maneiras de aprender.

Além disso, o projeto possibilitou com que os laços entre alunos e professores fossem menos formais e mais profundos. Através da realização de produtos em diferentes formatos, áudios, vídeos, fotografias e textos jornalísticos, além de narrativas criativas, foi possível colocar a figura do aluno como protagonista do próprio conhecimento, subvertendo a lógica da transmissão de conhecimento. Por outro lado, tanto nós da UFMT quanto os professores das escolas fomos aprendizes do conhecimento promovido pelo aluno.

A partir dessa lógica, alunos e professores são tomados como aprendizes em potencial, já que no modelo de aprendizagem proposto pelo projeto, o aluno pode transmitir seus conhecimentos e vivências a seus pares e a toda a comunidade escolar, cooperando para a construção do conhecimento de maneira ativa e criativa. Com esta proposta, os alunos puderam registrar e documentar tudo aquilo que lhes chamavam a atenção.

Nas oficinas de narrativas, por exemplo, os alunos puderam explorar novos conceitos de escritas, sendo elas em forma de versos, contos, crônicas e até mesmo jornalísticas. A partir dessa experiência foi possível também perceber o envolvimento por parte dos professores, que se tornaram incentivadores das potencialidades de cada aluno. A possibilidade de expor narrativas em diferentes formatos através do aplicativo e do site, possibilitou com que as comunidades e principalmente o ambiente escolar se fizessem vistos por outras comunidades, próximas ou

distantes. O projeto documentou o esforço de todos das comunidades para manter viva suas tradições, suas histórias, um esforço que já era colaborativo e sustentado por redes de amizades e respeito, e que agora ganha um espaço no universo virtual.

Referências

CORRÊA, Elisa C. D. A narrativa transmídia como estratégia de incentivo à leitura. **Texto Digital** (UFSC), v. 10, p. 98-113, 2014.

DAMIANI, Magda Floriani. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, 2008, p.213 a 230.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da Conexão**. São Paulo: Editora ALEPH, 2014

MASSAROLO, J. C.; Dario MESQUITA. **Narrativa transmídia e a Educação**: panorama e perspectivas. Ensino Superior Unicamp, v. 9, p. 34-42, 2013

MOREIRA, B.D.; SILVA, M.L. A educomunicação e a educação ambiental no espaço escolar. In: SATO, M; GOMES G.; SILVA, R. **Escola, Comunidade e Educação Ambiental**: Reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá, 2013.

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

Escrita, leitura e trabalho colaborativo: a produção de jornal na escola¹

Mariana Cristina Mouro

Mariane Xavier Duarte

Benedito Dielcio Moreira

Introdução

Este trabalho nasce no núcleo de estudos "Comunicação, Infância e Juventude", da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cuja discussão está centrada na relação dos jovens com as mídias. A pesquisa atual do grupo, denominada "Educomunicação, ciência e outros saberes: um estudo do trabalho colaborativo e compartilhável em narrativas transmídias", busca compreender como as tecnologias digitais podem auxiliar professores e alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Este texto discute como a produção de textos jornalísticos podem auxiliar no desenvolvimento da escrita e da leitura, um dos objetivos de pesquisa do grupo.

O desenvolvimento deste trabalho se deu a partir de relatos de experiências captadas em formato de áudio dos professores e alunos de uma das quatro escolas de campo participantes do projeto. O objetivo neste texto é discutir se a prática de elaboração de textos jornalísticos e de produção de um jornal trouxeram os resultados esperados e desejados no que diz respeito à melhoria na leitura, na escrita e no trabalho colaborativo envolvendo alunos e professores.

O jovem está hoje o tempo todo conectado e conferindo informações, vendo vídeos e ouvindo músicas em seu celular. Ali, ele constrói um mundo à parte, só dele. Entender o motivo pelo qual o celular está sempre nas mãos do

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.

estudante não é o nosso propósito neste texto. Nosso desafio é a utilização deste artefato como ferramenta de apoio ao aprendizado. Sabemos que por meio deste aparelho o jovem fala com amigos, troca mensagens e, se estimulado, o utiliza também para estudar. Esse estímulo é necessário para o desenvolvimento de seu aprendizado e crescimento intelectual.

Universidade e Sociedade

Como estabelecido no artigo número 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, todas as universidades brasileiras devem por princípio obedecer ao triplice aspecto, correspondendo à pesquisa, ao ensino e a extensão. Esses aspectos de forma indissociabilizada formam os pilares do fazer universitário.

Sabemos que o ensino, aliado às pesquisas desenvolvidas nas universidades, tem por pretensão produzir conhecimento científico e tecnológico. Além do mais, a pesquisa enquanto atividade acadêmica complementar estimula a formação e auxilia no desenvolvimento local, regional e até mesmo nacional.

Em projetos de pesquisas nas áreas de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, de forma sintetizada, há o estudo de determinado fenômeno social, a análise de teorias existentes relacionadas ao tema, inclusive com visitas sistemáticas ao campo de pesquisa para coleta de informações. Em decorrência dos objetivos estabelecidos, pesquisas também podem gerar projetos intervencionistas, que são projetos de atuação no campo de estudo, planejados e executados com base em informações de contextos, e com a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Compreende-se intervenção, segundo Almeida (2016, p.5), ao discutir a proposta de pedagogia de projetos de Ismar Soares (2011), como a "realização de atividades, da proposição de alternativas inovadoras, da mediação, da oferta de referências libertadoras, que usualmente, por diferentes motivos, não são vislumbradas pelos membros de uma comunidade", o que possibilita a troca de conhecimentos entre a universidade e comunidade, por exemplo. Para Aguiar e Rocha (2007), a pesquisa de intervenção é, ao mesmo tempo, crítica e inventiva: "se afasta de posturas e posições reativas (de negação e julgamento) e amplia as condições de um trabalho compartilhado".

Com a proposta de contribuir com as escolas, as intervenções sociais, aliadas aos projetos de pesquisas, tornam possível o levantamento, documentação e a socialização de informações, contribuindo assim para a fixação de conhecimentos. Tanto os alunos quanto os professores, e toda a comunidade, compartilham seus saberes com os pesquisadores, que retribuem nas atividades intervencionistas.

Sabendo que intervenções sociais funcionam como geradoras de conhecimento e estímulo à criticidade, a implementação de projetos educacionais como proposta de intervenção na rotina escolar permite aos professores e alunos o estabelecimento de novas formas de ver e de atuar no processo de aprendizagem.

A Educomunicação

As formas de aprendizado se diferenciam há muito tempo. Antes mesmo de usar o quadro negro, existiam pinturas nas paredes que ensinavam sobre os costumes, a forma como viviam aquele povo e a sua cultura. Ao longo dos séculos ocorreram transformações no modelo de ensino e aprendizagem. E com o passar dos anos, outras inovações foram adotadas, tais como o antigo retroprojetor e o agora *Datashow*, e, em algumas escolas, a adoção do *tablet*. Apesar destas inovações, o ensino segue centrado no conhecimento do professor e na capacidade de armazenamento deste saber pelos alunos.

A educomunicação surge, então, como aliada do processo de ensino e aprendizagem. Silva e Krauss discutem em seu artigo "O Jornal Escolar como Campo de Estudo da Educomunicação: A Experiência Pedagógica do Jornal Educativo e Notícias Escolares", os termos "ecossistemas comunicativos" e "educação libertadora":

Outro foco que norteia todo o campo educação/comunicação é a criação de ecossistemas comunicativos, em outras palavras, ambientes nos quais haja interação real entre produtores, receptores e partilhadores do conhecimento e no que diz respeito ao universo das comunicações a que têm acesso alunos e professores [...]. É necessário ressaltar ainda, a importância que o campo da Educomunicação tem na representação de uma educação mais libertadora e formadora de pessoas capacitadas a ver e agir de modo transformador na sociedade. (Silva e Krauss, 2009, p. 3).

Esses pilares que Silva e Krauss apresentam são resultantes desse formato de ensino/aprendizagem: um ambiente diferenciado que proporciona ao estudante um novo olhar para a sala de aula. Os professores mais receptivos às sugestões e colaboração dos alunos estimulam a ligação necessária entre eles, tornando-se todos colaboradores, geradores e criadores de saberes. Por este modo de atuar, o estudante passa a ser um agente ativo na produção de conteúdo, pois se sente livre para buscar informações e compartilhá-las com seus professores e colegas.

Entre as inúmeras possibilidades de atividades educacionais, a construção de narrativas se mostra uma das mais fecundas. A intenção de narrar um fato por meio de diferentes artefatos pode ser percebida na história do desenvolvimento humano desde o sistema pictográfico, em que cada figura representava um conceito. Este

desejo humano de registrar e passar adiante as suas histórias é decisivo na trajetória da humanidade. São potencialidades que hoje os livros, a fotografia, o cinema, a televisão, e o jornalismo capitalizam e chamam para si esta responsabilidade.

Compreendemos também a importância da leitura e da escrita para o jovem estudante, como nos apresenta Dell'Isola (1993, p.165): "No exercício da escrita precisamos desenvolver também a leitura, e por leitura podemos entender como a habilidade fundante do ser humano, uma prática social, e um ato de coprodução de textos".

Educomunicação, Ciência e Outros Saberes

O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes" é uma parceria da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC - MT) e tem por objetivo tornar as tecnologias digitais, em especial o aparelho celular, aliadas do professor em sala de aula.

O estudante se deixa distrair por muitas coisas, e não é para menos. Ele vive em uma fase em que mudanças são partes integrantes de seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento. Essa também é uma fase repleta de emoções "à flor da pele", diversões e frustrações. O aparelho celular é hoje um companheiro inseparável do jovem. É tanto um instrumento de distração, entretenimento, como de pesquisa e de aprendizagem. Há quem entenda que o celular na escola é muito mais um problema. Para a proposta do projeto, a questão não está no celular, mas no uso que se faz dele.

O projeto Educomunicação, Ciência e Outros Saberes busca tornar o celular uma ferramenta de apoio para o professor e aluno. A partir do incentivo desta tecnologia como ferramenta de pesquisa e estudo, o aluno poderá fazer do celular também um aliado de seu aprendizado. No entanto, o projeto vai além da pesquisa pelo celular.

Em encontros semanais, professores e estudantes de comunicação social, das habilitações em Jornalismo, Publicidade e Radialismo, realizaram no segundo semestre de 2015 e ao longo de 2016 oficinas de como este aparelho poderia ser útil no processo de ensino/aprendizagem. As escolas, sete em 2015 e 09 em 2016, estão distribuídas em áreas rurais e urbanas. A partir das oficinas de Audiovisual, Fotografia, Criatividade, Narrativas, Trabalho Colaborativo e Jornalismo, tarefas em formato de áudio, vídeo, fotos e textos, relacionadas aos costumes, cultura, saberes da comunidade e conteúdo escolar foram desenvolvidas em atividades conjuntas por alunos e professores. As oficinas de leitura e de textos jornalísticos foram sempre acompanhadas nas escolas com muita atenção e expectativa.

Os vídeos produzidos pelos alunos têm, a exemplo dos textos, diversos temas relacionados ao conteúdo que estava sendo estudado em sala de aula. Como exemplo, citamos a segunda guerra mundial, fauna e flora, além dos

saberes populares, como plantas medicinais e empreendedores da comunidade. As oficinas de jornalismo têm por objetivo auxiliar na escrita, na busca de informações, obtenção de conhecimentos gerais e específicos e na circulação deste conhecimento. O resultado foi a publicação de jornais produzidos pelos próprios estudantes, um jornal para cada escola, em que os estudantes apuraram suas pautas e escreveram os textos, utilizando o que haviam praticado nas oficinas. As fotos utilizadas para ilustrar as reportagens também foram feitas pelos estudantes.

Como parte da estratégia de organização do grupo de pesquisa, alguns alunos da UFMT integrantes do grupo atuaram como auxiliares nas oficinas e outros como responsáveis por acompanhar as atividades de campo nas diferentes escolas. Assim, tinha sempre um estudante por perto dos alunos. Nestes dois anos os encontros foram semanais. Além de auxiliar nas oficinas, os integrantes do grupo responsáveis pelas escolas auxiliavam os alunos na medida em que as dificuldades se apresentavam. O aplicativo WhatsApp também foi muito utilizado para a comunicação não presencial ao longo da semana.

A Escola Estadual Ponce de Arruda, localizada no distrito da Aldeia, zona rural de Acorizal, cidade localizada a aproximadamente 64 km ao Norte de Cuiabá, capital de Mato Grosso, é uma escola acolhedora. Cerca de 40 estudantes, do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, participaram semanalmente do projeto. Tanto alunos quanto a totalidade dos professores desta escola fizeram parte dessas experiências e, juntos, produziram duas edições do jornal intitulado "Acuri", com matérias de saberes populares, da comunidade e demais assuntos relacionados ao que os estudantes trabalhavam em sala de aula.

Mais 50 quilômetros à frente, já no município de Jangada, está a Escola Estadual Benedita Augusta Lemes, também localizada na área rural. Esta escola também recebeu o projeto de braços abertos e com muito entusiasmo. Foi produzido nesta escola também duas edições do "Jornal Estudantil". Já em direção ao Sul do Estado, subindo a Serra de São de Vicente, a 90 quilômetros de Cuiabá, está outra escola do campo, a Gustavo Dutra. Nesta escola, alunos e professores também se envolveram com entusiasmo no projeto. A escola elaborou o jornal "Dutra Jovem", com duas edições, contendo informações sobre as comunidades vizinhas e experiências por eles vividas.

Ainda em direção ao Sul do Estado, a 120 quilômetros de Cuiabá, na região pantaneira conhecida como "Terra de Rondon", local onde nasceu o Marechal Rondon, está o distrito de Mimoso, pertencente ao município de Santo Antônio do Leverger. Neste distrito está instalada, no mesmo terreno onde era a casa em que morou Rondon, a Escola Estadual Santa Claudina, nome dado à escola em homenagem à mãe de Rondon. Alunos e professores também participaram das oficinas e produziram duas edições de um jornal, com o nome de "O Pantaneiro".

Entre as quatro escolas do campo presentes no projeto, do qual participaram também escolas urbanas, este estudo dedicou especial atenção ao trabalho produzido pela escola Estadual do Campo Gustavo Dutra. Abaixo

trazemos uma discussão sobre esta experiência, o envolvimento de alunos e professores, os métodos utilizados para o ensino da linguagem jornalística e a prática de produção de notícias.



Imagens das primeiras páginas dos jornais produzidos em 2016 pelas escolas do Campo



Imagens das primeiras páginas dos jornais produzidos em 2016 pelas escolas da região Urbana

Relatos da experiência

Três aspectos importantes podem ser destacados na experiência de produção de um jornal escolar, circunstâncias que presenciamos em todas as escolas. Primeiro, as dificuldades iniciais com a escrita, com a

produção de textos e com a organização das ideias. Depois a alegria com a perspectiva de realização de entrevistas, gravação e documentação da pauta. Por fim, o desejo de escrever, de passar para o papel a experiência de campo.

Sobre as dificuldades para escrever, os professores disseram que a partir das oficinas houve grandes avanços, principalmente em aspectos como leitura, escrita, interpretação de textos e desinibição. Podemos também perceber a consciência dos alunos sobre a importância da escrita, com a ortografia e grafia, como também com a ordenação dos pensamentos para a composição dos textos.

Como este projeto foi apresentado em duas etapas, uma em 2015 e outra em 2016, um professor de uma das escolas fez um relato comparativo sobre a metodologia adotada na condução das oficinas nas duas fases do projeto. Lembra que na primeira edição a resposta dos alunos aos estímulos dos pesquisadores não se compôs de modo tão satisfatório quanto na segunda edição. Para ele, o resultado decorreu porque a equipe da UFMT já conhecia tanto os alunos quanto os professores e já havia experimentado outras abordagens. Por conta desse referencial de experiência, o projeto deslanchou, apresentando resultados mais satisfatórios.

Os alunos que participaram de todo o projeto de produção do jornal, desde a definição de pautas até a finalização da edição, admitem melhoras na escrita. Segundo os próprios alunos, essa atividade fez com que eles desenvolvessem uma leitura mais crítica dos conteúdos que buscavam para ler, e a escrita se tornou melhor também por causa da leitura. Eles ainda relataram que conseguiram trabalhar e aprimorar consideravelmente a interpretação de texto ao enxergar no material que liam os principais pontos para colher as informações necessárias, seja para escrever um resumo, estudar para a prova, ou outra atividade que requer leitura e escrita.

Já aqueles alunos que admitiram ter muitas dificuldades com a escrita contaram sobre o despertar para a escrita a partir desta oficina. Segundo eles, após o processo de produção do jornal passaram a ter mais vontade de ler e de escrever. Um dos relatos dos professores é que os alunos se tornaram mais exigentes com seus trabalhos, e que não houve de imediato uma melhora na escrita, mas na preocupação dos próprios alunos com a correção ortográfica e com pensamento crítico, o que levou à melhora na escrita.

Para escrever uma dissertação argumentativa é necessário conhecimento sobre o assunto. Em caso contrário, é imprescindível a busca por leituras de textos relacionados ao contexto. Sabe-se que pela leitura constante há a ampliação do vocabulário e o interesse pelos significados de novas palavras, muitas das quais os alunos tomavam contato nas oficinas pela primeira vez. Professores relatam que os alunos que participaram das oficinas mostraram uma curiosidade aguçada na busca de significados. Considerando que a dificuldade de leitura é algo preocupante e recorrente no cotidiano das escolas, as oficinas trabalharam a leitura e a escrita de forma interessante e convidativa. A propostas de produção do jornal e o trabalho colaborativo com os professores foram determinantes.

Outros dois pontos abordados por alunos foi sobre como as atividades colaborativas os ajudaram no relacionamento diário com os professores. Segundo os alunos, aqueles estudantes que se sentiam tímidos em relação ao professor passaram a ter maior liberdade para perguntar, questionar, tirar dúvidas e até mesmo conversar. A produção do jornal, segundo os estudantes participantes do projeto, os auxiliou a estudar em grupo. Alguns alunos já tinham como prática a formação de grupos de estudos em suas casas. Para eles, o resultado é sempre satisfatório. Estas experiências mostram que o trabalho colaborativo é sempre motivador, estimula a interação e o progresso no aprendizado.

A iniciativa pessoal e a autonomia dos alunos foram pontos que mais se destacaram como avanço em todas as escolas que produziram o jornal. Os professores relatam que a autoestima dos alunos que participaram das oficinas já não é mais como antes, pois agora eles se sentem com mais liberdade e encorajados. De um modo geral, o processo de desenvolvimento das atividades atuou como elemento motivador para o engajamento nas tarefas. O trabalho em grupo e colaborativo passou a ser mais natural e menos conflitante.

Uma das propostas do projeto é auxiliar o aluno a conhecer seu próprio potencial, a reconhecer sua capacidade de produzir resultados, de mostrar que ele é capaz de fazer muito e de tomar consciência do quanto ele é importante para a sua comunidade. Entretanto, alguns professores disseram que sempre há alunos que não se abrem para a aproximação com a escola e com professores, mas que a educomunicação é uma ferramenta que possibilita o estreitamento dessa relação.

Dos resultados obtidos no final da primeira e da segunda etapa do projeto, ficamos com a convicção de que toda a comunidade escolar, assim como a comunidade local, se sentiu parte de todo o processo. A comunicação interna e externa às salas de aula sempre se revigora quando há troca de saberes.

Vale destacar a satisfação dos alunos, principalmente, em ver o resultado de todo o trabalho circular entre os seus colegas e familiares. Professores narram que quando receberam o jornal feito por seus alunos, o sentimento foi de orgulho e de reconhecimento por saber que foram aqueles educandos que antes não escreviam quase nada, hoje já se reconhecem capazes de produzir textos excelentes. Sem dúvida alguma, os momentos de distribuição do jornal, de leitura, foram marcantes para todos os envolvidos no projeto.

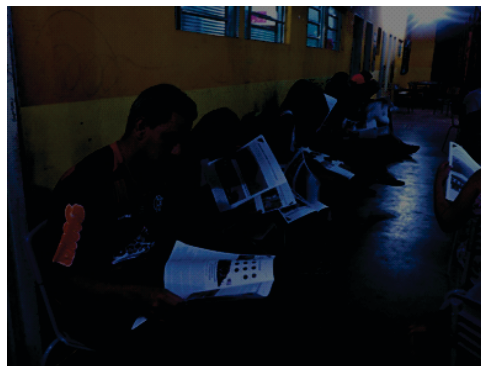
Quando os alunos receberam seus textos impressos ficaram muito entusiasmados e logo quiseram mostrar a todos o trabalho realizado ao longo dos encontros das oficinas de jornalismo. A vontade de identificar quais pautas e textos eles haviam trabalhado e quais fotos foram publicadas surpreendeu a todos. Seguem, na sequência, algumas fotos do momento de circulação dos jornais.



Entrega dos jornais na escola Gustavo Dutra 1° Edição (2015)



Entrega dos jornais na escola Gustavo Dutra 2° Edição (2016)



Considerações Finais

O jornal impresso, apesar da força do audiovisual, pode ser uma ferramenta de utilidade para o aprendizado em sala de aula. Mais ainda: ele é material, pode ser tocado, pode ser trocado entre as pessoas. Na experiência de entrega do jornal para os alunos e familiares foi possível ver os alunos auxiliando seus pais na leitura, na identificação dos textos e das fotos. Segundo relatos de professores e alunos, um jornal impresso, ainda que hoje não seja consultado com frequência, cumpre um papel importante enquanto ferramenta educacional. Na experiência da manufatura dos jornais é nítido também o sentimento de pertencimento e conquista. É importante destacar que os celulares foram utilizados para a gravação das entrevistas, para fotos e para trocas de informações com a equipe da UFMT, via *WhatsApp*.

A interface Comunicação e Educação abre um leque de possibilidades libertadoras, como a autonomia para a pesquisa, para a apuração de informação e, a partir deste trabalho, produzir algo que seja capaz de compartilhar o conhecimento adquirido, ao mesmo tempo em que direciona o educador como condutor indispensável de todo o processo. Ao participar das oficinas os estudantes passaram a conhecer, também, muito mais das aplicações e técnicas que tecnologias usadas diariamente proporcionam como, por exemplo, usá-las também para aproveitar o tempo com seus estudos.

Referências

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Maria Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 27 (4), 2007, p.648-663. Ver: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a07.pdf>. Acesso em 15 de Março de 2017.

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educação**. Ver em: http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_interven_o_da_educo/1. Acesso em: 04 de julho de 2016.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **A interação sujeito-linguagem em leitura**. I Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal ocorrido em 1993 no Instituto de Letras da Universidade de Brasília - DF, 1993.

GARCIA, Gabriel Edson. **Comunicação e Educação: campos e relações interdisciplinares**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos/>. Acesso em: 03 de julho de 2016

MOTTA-ROTH, Désirée e SCHERER, Anelise Scotti. Popularização da ciência: a interdiscursividade entre ciência, pedagogia e jornalismo. **Bakhtiniana**, São Paulo, 164-189, Maio/Ago. 2016.

SILVA, A. L., Krauss, R. 2012. **O Jornal Escolar como Campo de Estudo da Educomunicação: A Experiência Pedagógica do Jornal Educativo e das Notícias Escolares.** Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-krauss-o-jornal-escolar-como-campo-de-estudo-da-educomunicacao.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?**. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2016

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

Mídia e Educação em Macaé (RJ): um estudo de caso da Escola Municipal Maria Leticia dos Santos Carvalho¹

Nataly de Souza Caputo

Christiane Reis Milagres

Introdução

Esta pesquisadora vem se dedicando desde 2014, enquanto bolsista de Iniciação Científica do curso de Jornalismo da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, a observar como as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) estão afetando os modelos tradicionais de ensino vigentes.

O artigo a seguir buscou verificar as inter-relações entre Mídia e Educação no contexto local, a partir do estudo de caso da E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, uma representante da Educomunicação no município de Macaé (RJ). A entidade está entre as dez melhores do município de 8ª série/9º ano no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e talvez a única a produzir meios de comunicação escolar continuamente, desvinculado de programas sazonais ou com a validade pré-determinada na rede pública de ensino macaense. Existe também uma questão afetiva na escolha do objeto de estudo, por ser esta a instituição onde a pesquisadora cursou o Ensino Fundamental.

No intuito de elucidar a importância do uso dos meios de comunicação integrado às atividades educacionais, foi realizada uma discussão teórica que procurou, primeiramente, identificar as causas da crise atual da educação e os motivos que a tornaram tão diferente das demais crises que a precederam. Propôs-se uma reflexão sobre o

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

que deve ser mudado no modelo de ensino contemporâneo, a fim de possibilitar uma formação coerente com os novos tempos.

Em seguida, foi feito um retrospecto dos principais fatores que contribuíram para definir as características, potencialidades e fragilidades do campo do conhecimento que surgiu da interseção entre a Mídia e a Educação, a Educomunicação.

Na E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, foram desenvolvidas duas pesquisas. A primeira foi quantitativa, exploratória e descritiva, por meio do levantamento de campo (*Survey*), com a aplicação de questionários com questões estruturadas e semi-estruturadas, junto à direção, ao corpo docente e aos estudantes, visando checar o uso dos meios de comunicação em sala de aula. A aplicação se deu em agosto de 2016. A segunda foi qualitativa, por meio de entrevistas em profundidade, com a diretora, o professor responsável pelo veículo de comunicação escolar e os alunos participantes, visando acompanhar a experiência da rádio produzida na escola. As entrevistas foram feitas em novembro de 2016.

Este estudo teve relevância por indicar alguns dos caminhos e dos descaminhos da Educação na rede pública de ensino de Macaé.

Repensar a Educação é preciso

As crises fazem parte da história da educação. Segundo Bauman (2011), são recorrentes períodos cruciais nos quais pressupostos e estratégias aparentemente confiáveis precisaram ser revistos e reformados. No entanto, a crise atual pode ser considerada bastante diferente das anteriores, especialmente, em decorrência das mudanças radicais impostas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC).

De acordo com Bauman (2011, p. 112), "no mundo líquido moderno", a solidez vem sendo interpretada como ameaça, o que acaba por consagrar o não acúmulo de coisas, mas sua fruição imediata. Para Bauman (2011, p. 113), a ideia de que a educação possa ser um "produto destinado à apropriação e conservado para sempre" é desanimadora e não beneficia a institucionalização da escola. Além disso, o conhecimento, sempre valorizado por sua fiel representação do mundo, é permanentemente colocado à prova em um mundo em constante transformação. Até mesmo as pessoas mais bem informadas podem ser pegas de surpresa.

Arendt (1961) corrobora a peculiaridade da presente crise na educação, uma vez que a considera o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade pós-moderna, que vive a quebra de tradicionalismos e o vislumbrar de uma nova ordem, na qual não se teria mais como referência as experiências passadas.

Conforme Arendt (1961, p. 03), a crise educacional contemporânea pode ser explicada a partir de três ideias-base. A primeira é de ordem política. Pois, o ideal de educação, influenciado diretamente por Rousseau, transformou a educação em um instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação. Houve uma antecipação da inserção das crianças no ambiente escolar, forçando-as a um contato precoce com o mundo.

A crise na tradição, em que o passado deixa de ser modelo, traz, então, a necessidade da formação de um mundo novo. O que até então era dever dos pais, conduzir a criança no processo de desvendar o mundo no ritmo dela, tornou-se dever, também, da escola. Contudo, sendo o professor visto como a autoridade representativa do mundo pós-moderno, a crise da tradição traz consigo, também, a crise da autoridade. Isso porque este representante do mundo, criado com convicções antigas, agora é destinado a construir o novo, sem deter todo o conhecimento necessário.

Assim sendo, a segunda ideia-base tem a ver com o ensino. Segundo Arendt (1961), sob influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino em geral ao ponto de se desligar completamente da matéria a ensinar. O fato de se ter negligenciado a formação dos professores na sua própria disciplina faz com que ele saiba pouco mais do que os seus alunos. Não somente os alunos são abandonados aos seus próprios meios, como ao professor é retirada a fonte mais legítima da sua autoridade enquanto professor.

A terceira ideia-base é a de que se não pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio. De acordo com Arendt (1961, p. 07), significa substituir, tanto quanto possível, o aprender pelo fazer, tendo como resultado "uma espécie de transformação das instituições de ensino geral em institutos profissionais".

Para Bauman (2011), há uma necessidade de se aprender a viver num mundo saturado de informações, bem como aprender a preparar seres humanos para essa nova vida.

Conforme Sodré (2012),   imprescindível a reinven o da educa o, com base na diversidade, na descoloniza o e nas redes, a fim de promover um embate frente ao capitalismo e ao tradicionalismo pan-europeu que valoriza e impõe suas crenças ao resto do mundo.

Segundo Boff (2012), a forma mais recente de educa o   de viés instrumental e utilitarista.   uma educa o desumanizada, onde prevalece a simples assimila o de conhecimento.

De acordo com Sodré (2012), o que agrava o processo educativo, hoje de dimensões globais e no contexto das diversidades culturais,   a vigência do pensamento  nico. Por isso, a educa o no século XXI, deveria privilegiar o multiculturalismo. Para tanto,   necessário que uma postura educacional crítica seja instaurada.

Para Sodré (2012),   na comunica o que se encontra a interse o entre política, cultura e educa o, já que   no campo da comunica o que surgem as novas tecnologias e se configura o novo espaço público. Neste sentido,

faz-se urgente investir na inclusão digital. Mas, não se trata apenas de habilitar o aluno para o acesso às NTIC e, sim, torná-lo apto e educado para o correto uso e identificação dos benefícios e riscos destas.

No intuito de unir as potencialidades da educação com a comunicação, duas tendências se destacam atualmente: a Mídia-Educação e a Educomunicação. Apesar de ambas se caracterizarem como um singular e importante campo de pesquisa teórico e aplicado, que busca compreender as mudanças decorrentes das tecnologias digitais nos diferentes espaços do convívio social, em especial, na educação, há algumas distinções conceituais entre elas que merecem ser explicitadas.

Conforme Monteiro (2015), a vertente chamada Mídia-Educação se preocupa com a educação para, pelos e com os meios. Deriva da *media education*, oriunda dos países de língua inglesa nos anos de 1970, que se dedicava ao estudo do conteúdo moral veiculado pela mídia e, também, da *educación para los medios*, típica dos países de língua espanhola e com ênfase na recepção ativa e crítica dos conteúdos. A partir de 1990, evoluiu para uma visão que vinculava o desenvolvimento da capacidade de participação do sujeito na sociedade à sua apropriação técnica e expressiva dos diferentes meios e linguagens. Mais voltada para as práticas escolares, a Mídia-Educação ganhou força nas discussões curriculares orientadas para a interdisciplinaridade, os projetos didáticos e os redesenhos curriculares.

Já a Educomunicação, segundo Monteiro (2015), se apresenta como uma perspectiva mais abrangente, porém de delimitação social mais circunscrita cultural e academicamente. Emerge como um campo associado aos movimentos de esquerda da América Latina, a partir de um histórico de convergência entre comunicação e educação no meio popular, desde fins dos anos de 1960. Suas bases teóricas agregam a visão de um receptor ativo e da dialogia como fator essencial da dinâmica cultural. Sua perspectiva não está tão centrada na educação escolar, mas na diversidade das interfaces sociais em que educação e comunicação se encontram. Baseia-se no desenvolvimento de ambientes interativos e propícios à pluralidade expressiva e à participação como, por exemplo, em ONGs, projetos sociais e ensino informal.

A necessidade de se rever os parâmetros educacionais na pós-modernidade e de ajustá-los às potencialidades das NTIC são fatos incontestáveis. No entanto, são muitos os questionamentos e as dúvidas de como proceder nesse sentido. Daí a importância de se compreender as discussões e as experiências desenvolvidas até então, através de um breve resgate histórico das inter-relações entre educação e comunicação.

Educação na contemporaneidade: questionamentos e incertezas

A história dos meios de comunicação possui várias zonas de interseção com a educação. Considerando-se a partir da Idade Moderna, por exemplo, o advento da impressora tipográfica, criada por Johannes Gutenberg, no século XV, viabilizou uma transformação na forma de se comunicar e de propagar o conhecimento. De acordo com Sá e Moraes (2016), o livro proporcionou a entrada da educação na modernidade, pois seria a primeira tecnologia de ensino a distância ao permitir que o conhecimento fosse partilhado de maneira irrestrita, em diferentes lugares e a qualquer momento.

Para Santos (2003), no século XVIII, com a Revolução Industrial, a educação se tornou obrigatória para os trabalhadores da indústria que precisavam saber ler e escrever as contas elementares, o que serviu para impulsionar o consumo de jornais e, conseqüentemente, o crescimento da imprensa.

Conforme Santos (2003), o surgimento de novos meios de comunicação de massa foi resultado do avanço tecnológico, de pesquisas científicas e da busca de lucros maiores. No século XIX, o mundo assistiu à segunda etapa da Revolução Industrial e também viu a invenção do telégrafo, do telefone, da fotografia, do cinema e do gramofone. As inovações na área da comunicação não cessaram. No século XX, eclodiu o rádio inicialmente, a televisão a partir de 1940 e a internet comercial na década de 1990, efetivando a consolidação dos meios de comunicação de massa.

Segundo Bévort e Belloni (2009), a mídia é um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura na sociedade de massa, daí a necessidade da apropriação crítica e criativa de suas produções para o exercício da cidadania. Pois, atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle (político, ideológico, etc), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.

Sodré (2012, p. 14) afirma que é essencial uma revisão das ideias tradicionais sobre o sentido da relação educativa e das suas formas institucionais, dentre as quais engloba a pedagogia em toda a sua diversidade prática e discursiva. Ou seja, pressupõe uma "redefinição interpretativa do processo educacional". Contudo, é incontestável que, na contemporaneidade, "todo e qualquer projeto educacional se obriga a pensar e agir em sintonia com as exigências postas pela tecnologia do mundo e com as injunções do mercado global".

De acordo com Bévort e Belloni (2009), o interesse pelas interfaces entre Mídia e Educação data das décadas de 1950/60, na Europa, Estados Unidos e Canadá. Já no Brasil, a temática ganhou relevância no final da década de 1990, com a criação, em 1996, do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), na Universidade de São Paulo. Composto por um grupo de professores de diversas universidades do país, o NCE passou a dedicar-se às inter-relações entre Comunicação e Educação. O novo campo do conhecimento passou a ser conhecido também como

Educomunicação e, de acordo cconforme Soares (2004), o conceito propõe a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função no ambiente escolar. Tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação. Tarefa nada fácil...

Para Soares (apud QUARENTANI, 2012), foram significativas as conquistas do NCE desde o seu primeiro grande trabalho, uma pesquisa junto a especialistas de doze países da América Latina e países da Península Ibérica para saber o que pensavam os coordenadores de projetos na área e qual o perfil dos profissionais que trabalhavam com a Educomunicação. Aproximadamente dez anos após a divulgação da pesquisa, o que pode ser considerado um curto espaço de tempo no setor acadêmico, foi criada, simultaneamente, a licenciatura de um curso profissionalizante voltado para o conceito da Educomunicação, um bacharelado na Universidade Federal de Campina Grande e uma licenciatura à distância na Universidade Estadual de Santa Catarina.

Bévort e Belloni (2009, p. 1099) reforçam que é essencial que a mídia-educação seja oficializada nos sistemas de ensino e acompanhada de mudanças culturais que, evidentemente, apenas a formação de professores não poderá assegurar.

Além disso, a antiga leitura crítica de mensagens midiáticas precisa agora ser ampliada, a inclusão digital é uma realidade que não tem como ser desprezada e os meios de comunicação enquanto ferramentas pedagógicas precisam ser integrados aos processos educacionais. Mas como fazer isso? Obter respostas para esta pergunta tem sido o grande desafio da Educomunicação.

Entendendo a Educomunicação

A difusão das novas tecnologias informacionais está reconfigurando todas as esferas da sociedade contemporânea, inclusive o modo de se aprender e de se ensinar. Dessa forma, faz-se necessário rever as inter-relações entre a comunicação e a educação, a partir da perspectiva da Educomunicação.

Segundo Soares (2014), a partir dos anos de 1970, países como a Inglaterra, Austrália e Canadá eram tidos pelos estudiosos como referências na área da Educação Midiática, pela originalidade e abrangência de seus programas e pelo apoio que recebiam de seus respectivos governos.

Soares (2014) relata que, em 2007, o governo francês informou haver adotado a *Éducation aux Médias* como conteúdo curricular obrigatório em todas as escolas do país, isso depois de um longo esforço da *Clemi*, instituição

mantida pelo Ministério da Educação, cujo trabalho foi o de estimular e formar professores para o desenvolvimento de atividades no campo. Na América Latina, o tema não chegou a ganhar *status* de política pública, permanecendo restrito à iniciativa de indivíduos, grupos isolados ou instituições formadas por religiosos, educadores, acadêmicos ou ativistas políticos do Movimento Popular, sem nunca ter provocado um consenso sobre metas, objetivos ou metodologias.

De acordo com Soares (2014, p. 17), merece destaque o florescimento, em países como a Argentina, de programas de educação para os meios com resultados efetivos e abrangência nacional. A exemplo do que ocorre na Argentina, igualmente no Brasil, a dedicação ao assunto tem sido encontrada com maior frequência no trabalho das organizações não governamentais e na ação de núcleos acadêmicos, tanto do campo da Educação quanto da Comunicação. E foi a partir da contribuição destas ONGs e da universidade – geradoras de novas orientações e metodologias de trabalho – que a questão da Educação Midiática começou a se aproximar das políticas públicas.

Soares (2014) alerta que não existe um modelo único de se promover a Educação Midiática. Os programas estabelecidos filiam-se, em geral, a três protocolos básicos, entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educ comunicativo).

Resumidamente, para Soares (2014), o Protocolo Moral é o mais antigo e ainda hegemônico, que remonta aos anos de 1930. Desde esta época, religiosos de diferentes denominações têm sido perseverantes em desenvolver atividades educativas, algumas de caráter sistemático, contra os perigos representados, inicialmente, pela produção cinematográfica, e, na sequência, pela invasão da mídia, que adentrou com muita rapidez o interior dos lares, a partir dos anos de 1950. Já o Protocolo Cultural parte do princípio de que a comunicação e os meios de informação fazem parte da cultura contemporânea, pelo que merecem ser conhecidos e estudados. A Unesco, a partir de sua sede em Paris, dá sustentação a esta perspectiva de *Media Education*, legitimando os esforços de pioneiros, em todo o mundo, no sentido de criar e implantar currículos no ensino formal. O que caracteriza esta vertente é seu foco na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia. Finalmente, o Protocolo Mediático é uma corrente recém-sistematizada, apesar de haver se estabelecido na América Latina desde os anos 1980. Parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o acesso à palavra, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos. O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência.

Pode-se dizer que a Educomunicação se inspirou no Protocolo Mediático para fixar suas diretrizes. De acordo com a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educom (ABPEducom, 2016), o termo

"educomunicação" já aparecia em discussões da Unesco desde os anos de 1980 para designar ações de comunicação voltadas para a educação e vice-versa. No mesmo período, o radialista argentino Mario Kaplún denominava de "educuidador" o comunicador que atuava nas práticas de comunicação alternativa na América Latina.

No entanto, conforme a ABPEducom (2016), o conceito de Educomunicação surgiu nos fins da década de 1990, a partir das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação do Prof. Ismar de Oliveira Soares, reconhecido internacionalmente por suas pesquisas sobre a inter-relação Educação e Comunicação, visando definir o Perfil do Educomunicador. Esta pesquisa reuniu 178 especialistas de 12 países, entre 1997 e 1998, e apontou para a existência de uma nova figura profissional denominada educuidador, alguém que demonstre capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação Educação e Comunicação.

Desde então, diversas instituições nacionais e internacionais adotaram o conceito e passaram a disseminar a gestão de processos comunicativos de maneira democrática, interdiscursiva, dialógica na educação formal, não formal e informal. A Educomunicação pretende ser uma prática nova, que não se limita a utilização das mídias como mero objeto de análise.

Soares (2004) define a Educomunicação como um conjunto de ações destinadas a integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação. O objetivo é cumprir o que solicita os Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com os alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens. Pretende também criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas na Educomunicação apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação. Além disso, visa melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Para Soares (2004), a execução de práticas educuidativas depende de se prever e planejar conjuntos de ações, no contexto do plano pedagógico das escolas, e não ações isoladas. Afinal, uma ação isolada não modifica as relações de comunicação num ambiente marcado por práticas autoritárias de comunicação. Todo planejamento deve ser participativo envolvendo todas as pessoas como agentes ou beneficiárias das ações. As relações de comunicação devem ser sempre francas e abertas. A comunicação é feita para socializar e criar consensos, promover o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas, como indivíduos e como grupo.

Embora as práticas educomunicativas (denominadas alternativas na época) já estivessem sendo desenvolvidas desde a metade do século XX, pelos movimentos de esquerda em diversos países da América Latina, no Brasil, a legitimação destas como um campo profissional, só se deu após a divulgação dos resultados da pesquisa sobre o Perfil do Educomunicador, realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação do Prof. Ismar de Oliveira Soares, em 1999.

Conforme Soares (2012), apesar do pouco tempo de existência, a Educomunicação vem obtendo conquistas significativas. Em 2004, a Unicef, em parceria com a Educarte e a Central de Projetos, elaborou um projeto de pesquisa, sistematização e disseminação de experiências educomunicativas brasileiras, que culminou em um manual para secretários municipais de Educação, a fim de estimular projetos envolvendo Educação, Comunicação & Participação. Este projeto serviu de inspiração para o Ministério da Educação na criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Em 2012, eram 3.500 escolas desenvolvendo 5.500 projetos, utilizando-se do rádio, do audiovisual e das histórias em quadrinhos na promoção de ecossistemas comunicativos e da cidadania.

Segundo Soares (2012), dez anos após o seu marco inicial, conseguiu o reconhecimento da área acadêmica e a articulação das numerosas experiências em andamento através de um referencial teórico. Como consequência se deu a criação de três cursos abordando o novo tema, ou melhor, o novo fato social: uma licenciatura de um curso profissionalizante na Universidade de São Paulo; um bacharelado na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba; e uma licenciatura à distância na Universidade Federal de Santa Catarina.

De acordo com Soares (2012), a utilização de práticas educomunicativas pelo Ministério do Meio Ambiente em áreas de preservação ambiental, com a população nativa, contribuiu bastante para a pré-difusão e para o reconhecimento da Educomunicação, até mesmo na educação não formal.

Para Sodré (2012), ao mesmo tempo que as NTIC favorecem as práticas educomunicativas, levantam a necessidade de se discutir as políticas públicas de difusão da internet, uma vez que estas preocupam-se, na sua maioria, apenas com a propagação da rede, desprezando o empoderamento dessas tecnologias. Em geral, tais políticas públicas incentivam o desenvolvimento do indivíduo isolado, enquanto, a partir de uma perspectiva da Educomunicação, o trabalho deveria ser voltado para o coletivo. Outra questão que precisa ser pensada está relacionada com a formação dos professores, que continua seguindo as bases de uma cultura de fragmentação do conhecimento, instituída no século XIX, pelo Iluminismo.

Observando o crescimento das experiências educomunicativas em todo o Brasil e da comprovação da eficiência destas na promoção de cidadania, de diversidade cultural e de qualidade de vida, surgiu o interesse em

saber se a Educomunicação está presente nas escolas municipais de Macaé (RJ), em especial na E. M. Maria Letícia dos Santos Carvalho.

Um embrião educucomunicativo em Macaé

No intuito de analisar as inter-relações entre Mídia e Educação na rede pública de ensino da cidade de Macaé (RJ), dentro de uma perspectiva da Educomunicação, primeiramente esta pesquisadora fez um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação, com a colaboração da subsecretária municipal de Ensino Fundamental Gelda Tavares, das escolas que poderiam estar desenvolvendo algum tipo de prática educucomunicativa.

A escolha da E. M. Maria Letícia dos Santos Carvalho como objeto de estudo se deu pelo fato desta estar entre as dez melhores escolas municipais macaenses no *ranking* do Ideb 2015 (8ª série/9º ano), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e, ainda, por ser talvez a única a produzir, desde 2011, veículos de comunicação escolares independentes, isto é, sem estarem vinculados a algum programa sazonal ou temporário da prefeitura. Além disso, é a instituição aonde esta pesquisadora cursou o Ensino Fundamental.

A pesquisa foi dividida em dois momentos. Primeiramente foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva, conforme Gil (2014), uma pesquisa com o objetivo de descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A técnica de coleta de dados usada foi o levantamento de campo (*Survey*) que, segundo Gil (2014), consiste na interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer para em seguida, mediante uma análise quantitativa, obter as informações correspondentes aos dados coletados. A definição da amostragem ocorreu de forma não probabilística. Baseou-se na aplicação de questionários a membros da diretoria, do corpo docente e representantes dos discentes, visando verificar o uso dos meios de comunicação em sala de aula.

Em seguida, se utilizou de uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas em profundidade, isto é, de acordo com Duarte (2015, p.65), "uma metodologia essencialmente exploratória e flexível, não havendo sequência predeterminada de questões ou parâmetros de respostas [...] desta maneira, a resposta a uma questão origina a pergunta seguinte e uma entrevista ajuda a direcionar a subsequente", com a diretora Simone Carvalho, o professor responsável pela rádio escolar Jorge Luiz de Oliveira Júnior, e as alunas participantes do projeto Iasmyn Tavares e Sara Ribeiro. O objetivo foi compreender o processo de produção do veículo de comunicação da escola.

Vale registrar que, apesar da receptividade e da boa vontade dos entrevistados, as condições em que as entrevistas aconteceram foram precárias, bem como o tempo para as conversas foi insuficiente. Pois, aconteceram

nos intervalos, em alguns casos, simultaneamente com o desenvolvimento de outras atividades pelos entrevistados. Por isso, não foi possível gravá-las. Foram feitas apenas anotações das respostas.

A escola municipalizada Maria Leticia dos Santos Carvalho foi fundada em 2001, por uma necessidade da Prefeitura de Macaé de atender a demanda por vagas no Ensino Fundamental. Por falta de um prédio próprio, a escola funcionou nas dependências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA) até meados do mesmo ano, quando foi adquirido o prédio da EPEC, um colégio particular da cidade que acabara de falir.

No ano de 2002, a escola foi montada e todos os alunos transferidos para o novo espaço, no bairro Novo Cavaleiros. Para Carvalho (2016), desde então houve um empenho da direção e dos professores para oferecer um ensino de qualidade para os alunos. Os resultados vieram em 2007, quando a escola tirou 3.7 no Ideb, um índice superior à meta estabelecida, de 3.5, para o referido ano. Em 2009, um declínio de 0.6 ocorreu, porém, em 2011, voltou a se elevar, chegando a 5.2, ficando 1.3 acima da meta definida para o período. Contudo, em 2013 e 2015, o índice apresentou-se na descendência novamente, respectivamente, 4.1 e 4.0.

Conforme Carvalho (2016), sempre foi feito um esforço para que a escola tivesse uma "cara cultural". "A instituição oferece muitas atividades. É um colégio onde os alunos amam estar, mas não gostam de estudar".

Embora não seja mencionado no PME, nem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a importância e a eficácia das práticas educacionais, Carvalho (2016) percebeu o potencial de algumas dessas ferramentas para a melhora do cotidiano escolar. Pois, acredita que seja imprescindível aos alunos aprenderem a usar os meios de comunicação, já que ou não sabem utilizá-los ou os usam com motivações erradas.

Os meios de comunicação como ferramentas didático-pedagógicas

Visando delinear a percepção de professores e alunos sobre o uso das mídias em sala de aula, foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva, por meio de um levantamento de campo (*Survey*), tendo como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários estruturados e semi-estruturados. Foram elaborados três questionários distintos, um para os membros da diretoria, outro para os professores e finalmente, um para os alunos. A ideia foi confrontar as respostas dos principais grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da entidade, no que se refere ao conhecimento destes sobre as possibilidades didáticas e pedagógicas oferecidas pela Educomunicação.

Os questionários foram distribuídos à diretora e a todos os professores e alunos das três turmas do 6ª série/7º ano que estavam presentes no dia em que a pesquisa foi executada, em agosto de 2016. Houve retorno da diretora, de cinco docentes e de 56 dos 95 estudantes matriculados. A escolha das turmas de 6ª série/7º ano se deu por conta de manter a mesma série trabalhada em pesquisas anteriores realizadas na rede particular de ensino de

Macaé e por se acreditar ser esta uma idade onde os estudantes possuem a capacidade de se expressarem com clareza e possuírem senso crítico.

Apesar da diretora não estar familiarizada com as diretrizes da Educomunicação, incentiva o uso dos veículos de comunicação em sala de aula. A escola participa do Mais Educação, programa do governo federal que tem como objetivo aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, a fim de melhorar o desempenho dos mesmos.

A escola possui computadores, projetores, rádios, televisores, que devem ser usados de forma pedagógica e, sempre, com o acompanhamento do professor. Todas as séries utilizam meios de comunicação em sala de aula e, para os alunos, estão disponíveis computadores e instrumentos musicais.

Quanto aos professores, estes também são adeptos ao uso dos meios de comunicação em sala de aula, sendo que 25% dos entrevistados se declararam totalmente favoráveis à utilização desses veículos em classe. No entanto, notou-se que estas mídias acabam sendo subaproveitadas. Em sua maioria funciona como recursos auxiliares, meramente ilustrativos. Isso pode ser comprovado com os números: 28% dos professores recorrem à exibição de documentários e filmes e 43% usa o projetor para passar slides. A internet serve, para 29%, para a realização de pesquisas.

Os objetivos principais do uso dos meios de comunicação pelos professores são: 34% como fonte documental, 33% suscitar o diálogo em sala e 33% usam como meio para melhorar a dinâmica da aula. Sendo assim, funcionam, prioritariamente, como meios de informação e não como ferramentas potencializadoras do raciocínio crítico. 20% dos entrevistados ainda não perceberam as possibilidades pedagógicas e didáticas que os meios de comunicação podem viabilizar, afirmaram que a função destes veículos é apenas a de facilitar a exposição do conteúdo. Contudo, 20% dos docentes já identificaram o potencial dos meios de comunicação para a Educação e assumem uma postura mais comunicativa, utilizando estes veículos para aproximar a teoria da prática, estimulando uma visão mais questionadora, crítica e consciente do cotidiano. Os professores, em sua totalidade, comentaram que há uma maior atenção, interesse e engajamento dos estudantes quando são usados os meios de comunicação nas aulas, o que pode levar a uma melhora do desempenho destes. A justificativa se dá pela afinidade dos alunos com os meios e também pelo fato de gostarem de usar os aparelhos, além de se identificarem com os temas e se sentirem mais motivados.

Apesar de a escola disponibilizar e incentivar o uso dos meios de comunicação e os professores utilizarem pelo menos dois deles em sala, o fato de não serem oferecidos cursos de capacitação limita, ou por vezes impede, o uso dos meios de comunicação pelos docentes. Por insegurança, por não dominarem os conhecimentos técnicos necessários para o manuseio destes veículos restringem-se à utilização dos mesmos meios sempre. Por

consequência, o estudante tem reduzidas suas chances de se tornar produtor de conteúdo midiático e cultural, de suscitar reflexões e argumentos sobre os temas abordados em classe.

Os professores não responderam com exatidão o porquê de considerarem os meios de comunicação ferramentas didáticas. Mas 25% dos entrevistados mostraram-se adeptos à utilização dos meios de comunicação em sala de aula em qualquer circunstância, e outros 25% acharam que os meios de comunicação trazem uma nova forma de abordagem do conteúdo, complementando as questões aprendidas nos livros. Até porque essa é uma demanda dos estudantes. Computadores, filmes e celular são os meios preferidos dos alunos, segundo os professores.

Vale registrar que, antes da aplicação dos questionários aos alunos, foi feita uma leitura em voz alta das questões, para elucidar dúvidas que pudessem surgir no decorrer do preenchimento. Apesar desse procedimento, foi encontrada uma porcentagem significativa de respostas que, muitas vezes, não se aplicava ao que estava sendo perguntado, por não conseguirem entender o enunciado. Por exemplo, houve uma confusão semântica quanto ao vocábulo "veículo", que foi associada por 11% dos estudantes aos meios de transporte e não aos meios de comunicação.

74% dos estudantes estão muito satisfeitos ou satisfeitos com a utilização dos meios de comunicação em sala de aula pelos seus professores, 100% afirmaram serem mais interessantes as atividades que recorrem às mídias. Apesar de serem sedentos por tecnologias de informação, 53% dos alunos não percebem a importância dos meios de comunicação como uma ferramenta de ensino, 17% não responderam e 30% fizeram menção a outros meios de comunicação, não disponibilizados pela escola.

Se os estudantes não acreditam que os meios de comunicação possam ser ferramentas de ensino, consequentemente, não se interessam em participar dos veículos de comunicação desenvolvidos na escola. Essa é a realidade de 51% dos entrevistados. Outro dado alarmante é que 80% dos entrevistados sequer têm ciência da existência destes veículos escolares.

Mídias escolares

A criação de mídias produzidas pelos estudantes é uma das principais práticas educacionais. Na E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, a ideia de criar um veículo de comunicação escolar partiu da professora de português, Christiane Sheila Magalhães, em 2011. Segundo Carvalho (2016), a professora começou a produzir boletins com a sua própria turma da 7ª série/8º ano, para divulgar eventos da escola e lançar informes para os alunos. Após algum tempo de trabalho, observando que a atividade estava sendo bem aceita, conversou com a diretora e lançou o projeto para toda a escola.

De acordo com Carvalho (2016), a divulgação do novo jornal escolar foi feita pelo boletim que ainda era montado pela turma da 7ª série/8º ano e pela própria professora que ia nas salas a procura de interessados em participar do projeto. A demanda foi tão grande que foi preciso abrir inscrições para um processo seletivo. Dentre os estudantes inscritos, eram compostas turmas de dez, quinze e vinte alunos a cada semestre para a elaboração do veículo. Para a escolha do nome e da logomarca do jornal foi feito um concurso, onde o vencedor foi eleito por meio de uma votação com a participação dos alunos da escola toda.

O projeto do jornal durou quase seis anos e foi paralisado no segundo semestre de 2016 devido a falta de verba para a contratação de um professor que pudesse coordená-lo. Conforme Carvalho (2016), a alternativa encontrada para dar continuidade à produção do jornal seria a liberação de um dos professores da escola de alguns tempos fora de sala de aula a fim de orientarem esta atividade. Mas a prefeitura não autorizou.

Não seria apropriado condicionar a produção do jornal novamente à disciplina de português, pois significaria um retrocesso limitar a participação a apenas uma das turmas. Além disso, a Profa. Christiane não fazia mais parte do corpo docente da escola.

Carvalho (2016) relata que o desenvolvimento dos estudantes engajados no projeto do jornal foi tão perceptível que ela pretende retornar com o informativo em 2017. A intenção é criar oficinas de produção de veículos de comunicação que estejam atrelados diretamente às disciplinas.

Entretanto, a comunidade escolar não se abateu com o fim do jornal. No segundo semestre de 2016, começou a funcionar a rádio da escola. Um projeto que, assim como o jornal escolar, foi pensado como meio de divulgação de eventos e informes. O responsável pela rádio é o professor de educação física Jorge Luiz de Oliveira Júnior, que também tem curso de música.

Segundo Oliveira Júnior (2016), a ideia surgiu há dois anos, quando percebeu que o gasto com informes impressos estava alto. A divulgação da rádio foi feita pelo próprio professor, que ia de sala em sala, apresentando o projeto aos alunos e buscando interessados. Os estudantes que se inscreveram foram submetidos a uma seleção que tinha como critérios: compromisso, responsabilidade, boas notas, perfil comunicador e idade (alunos mais velhos).

A equipe é composta por dez alunos, cinco do turno da manhã e cinco do turno da tarde. A estrutura da rádio se resume a um *notebook* e duas caixas de som. O Prof. Jorge Luiz auxilia os alunos na produção do conteúdo e na operação dos *softwares* de gravação e edição. Por enquanto a programação se limita a músicas e anúncios publicitários de divulgação dos eventos escolares.

A veiculação da programação ocorre através das duas caixas de som que ficam instaladas no corredor próximo a quadra, onde os alunos ficam na hora do intervalo, horário em que a rádio funciona.

De acordo com Oliveira Júnior (2016), as músicas são enviadas pelos alunos através da página da rádio no Facebook e, somente são postadas, após selecionadas pelo professor. Já as peças publicitárias são produzidas pelos alunos juntamente com o professor, na escola, em horários previamente combinados. Todo o conteúdo é gravado, nada é veiculado ao vivo.

Conforme Oliveira Júnior (2016), pretendia-se estabelecer uma parceria com o jornal impresso para a veiculação das matérias deste também na rádio. Com a suspensão do informativo e a não liberação dos professores envolvidos no projeto de sala de aula, ficou inviável a produção de conteúdo "jornalístico" pela escassez de tempo.

No dia em que a entrevista com os membros da rádio foi realizada, 24 de novembro de 2016, apenas três componentes encontravam-se presentes. Destes, somente duas alunas da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, com 14 anos de idade, se prontificaram a conversar com esta pesquisadora, Iasmyn Tavares e Sara Ribeiro.

Para Tavares (2016), o interesse em participar da rádio se deu por seu gosto pela música, pelos equipamentos, pela vontade de realizar uma atividade extracurricular e, também, por curiosidade.

Segundo Ribeiro (2016), a participação no projeto tem ajudado em sala de aula, pois, depois de ouvirem as músicas estão mais relaxadas. A elaboração de conteúdo para a rádio possibilita que exercitem um pensamento mais analítico, além de estimular a criatividade delas.

As duas estudantes têm vontade de se profissionalizarem nas carreiras de música e jornalismo.

Não há qualquer apoio da Secretaria de Educação quanto ao fornecimento de equipamentos. Todos os recursos são disponibilizados pela própria escola.

Algumas considerações

Através da observação dos resultados obtidos por este estudo na E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, foi possível verificar que, apesar do desconhecimento do termo e das diretrizes que norteiam a Educomunicação, existe um empenho da diretora e de alguns professores em inserir os meios de comunicação no ambiente escolar, pois percebem a necessidade de uma formação mais crítica e cidadã dos estudantes.

A diretora da escola procura estimular e incentivar a criação de espaços para a comunicação entre os agentes educacionais, atendendo assim algumas das exigências conceituais da Educomunicação. Contudo, isso acontece de maneira bastante intuitiva.

As atividades que envolvem os meios de comunicação proporcionam um maior interesse dos alunos e, conseqüentemente, uma maior aproximação entre estes e os professores. No entanto, os professores

menosprezam o poder dos meios de comunicação como ferramentas potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem, usando-os somente para ilustrar as aulas. Ainda não visualizaram o quanto estes veículos podem contribuir na formação de indivíduos e cidadãos capazes de se expressar, de refletir, questionar e promover mudanças em suas comunidades e, conseqüentemente, na sociedade. É imprescindível que haja investimento na capacitação dos professores, para que sintam-se mais seguros em relação ao manuseio das NTIC e possam incorporá-las ao cotidiano da escola.

Os estudantes, apesar de terem contato frequente com as mídias, ainda não atentaram para a importância de deixarem de ser apenas usuários dos meios de comunicação para se tornarem, simultaneamente, produtores de conteúdo e de conhecimento. Talvez por isso se explique a necessidade dos professores terem que ir de sala em sala para recrutar participantes para o jornal e para a rádio escolar.

Embora os projetos da E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho sejam estabelecidos através de algumas das diretrizes propostas pela Educomunicação, como a produção de veículos de comunicação elaborados por alunos, os ecossistemas comunicativos e os meios de comunicação integrados ao processo educacional ainda são objetivos muito longe de serem alcançados. No entanto, a escola pode ser considerada uma exceção, por não se acomodar e, mesmo que por caminhos tortos, buscar tornar seus alunos pessoas críticas, capazes de absorver e responder às muitas informações que são submetidos por estarem, a todo momento, conectados aos meios de comunicação. Acreditando que, dessa forma, estarão mais preparados para lidar com as mudanças trazidas pelo contexto contemporâneo, midiaticizado.

No que diz respeito às experiências educacionais na escola, alguns pontos ainda precisam ser revistos: a disseminação do conceito de Educomunicação, bem como suas diretrizes e objetivos; a revisão do plano pedagógico, a fim de que as ações educacionais não sejam isoladas mas propostas como um conjunto de ações; o investimento na formação continuada do professor, visando torná-lo um verdadeiro educador.

Esta pesquisa serviu para instigar e fomentar os gestores e os educadores da E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho a se aprofundarem nas possibilidades metodológicas e didáticas oferecidas pela Educomunicação. Fica a expectativa de que essa inserção possa ocorrer o mais rápido possível, já que a escola, mesmo sem saber, já deu um primeiro e importante passo nesse sentido.

Referências

ABPEDUCOM. *Educomunicação, o conceito*. Disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/p/educunicacao-o-conceito.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

ARENDDT, Hannah. *A crise na educação*. (1961). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. O mundo é inóspito à educação? In: _____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 112-125.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7-9.

CARVALHO, Simone. *Simone Carvalho*: depoimento [nov. 2016]. Entrevistadora: Nataly de Souza Caputo. Macaé: E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, 2016. Entrevista concedida ao Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo da FSMA.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2015. p. 62-83.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2014.

MONTEIRO, Eduardo. *Mídia educação ou educomunicação*. (2015). Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/1143-midiaeducacao-e-educomunicacao-semelhancas-diferencas-e-especificidades>>. Acesso em: 19 out. 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. *Jorge Luiz de Oliveira Júnior*: depoimento [nov. 2016]. Entrevistadora: Nataly de Souza Caputo. Macaé: E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, 2016. Entrevista concedida ao Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo da FSMA.

QUARENTANI, Luiz. *Educomunicação no Brasil*: entrevista com Ismar de Oliveira Soares. Disponível em: <<http://www.educomunicacao.jor.br/2012/07/educomunicacao-no-brasil-entrevista-com.html>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

RIBEIRO, Sara. *Sara Ribeiro*: depoimento [nov. 2016]. Entrevistadora: Nataly de Souza Caputo. Macaé: E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, 2016. Entrevista concedida ao Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo da FSMA.

SÁ, Jussara; MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. *Mídia e Educação: reflexões, relatos e atuações*. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdia_e_educacao_jussara_bittencourt_de_s_revista_querubim.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2016.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **As teorias da comunicação**: da fala à internet. São Paulo: Paulinas, 2003.

SOARES, Ismar. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre **Comunicação e Educação**. Comunicação e Educação, São Paulo, ano 19, n. 2, jul./dez. 2014. Acesso em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/72037/87468>>. Acesso em: 22 out. 2016.

_____. **Educomunicação no Brasil**: entrevista com Ismar de Oliveira Soares [jun. 2012]. Entrevistador: Luiz Quarentani. São Paulo: ECA/USP, 2012. Disponível em: <<http://www.educomunicacao.jor.br/2012/07/educomunicacao-no-brasil-entrevista-com.html>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?** (2004). Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Iasmyn. **Iasmyn Tavares**: depoimento [nov. 2016]. Entrevistadora: Nataly de Souza Caputo. Macaé: E. M. Maria Leticia dos Santos Carvalho, 2016. Entrevista concedida ao Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo da FSMA.

Educomunicação, autoformação docente e economia criativa: percepções e potenciais

Rhariany Mitrof Alves da Silva
Rhanica Evelise Toledo Coutinho

Introdução

As metodologias de ensino devem levar em consideração as diversas possibilidades de comunicação. A Educomunicação, objeto deste estudo, pode ser uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens de escolas públicas ou privadas. Acredita-se que a publicidade e a propaganda impõem certos valores, atitudes e condutas (REIS, 2008) no contexto social. Dessa forma, poderá acrescentar valor a Educomunicação, que consiste em um novo campo específico e autônomo de intervenção social que integra a comunicação e a educação (SOARES, 2011).

A Lei Nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo nº 22, determina que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, um dos vínculos da Educomunicação com a publicidade e propaganda encontra-se no discurso publicitário, considerado este um grande aliado em salas de aula como suporte pedagógico. A partir de sua utilização, exploração e crítica, o educador poderá contribuir com a formação de cidadãos críticos, por meio da utilização da análise do texto publicitário e das propagandas no processo educativo. Nesse momento, poderão estabelecer um vínculo entre as vivências do educando e o saber formal.

A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Barra Mansa, cidade situada na Região Sul Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, elaborou uma Proposta Curricular em 2014, destinada a alfabetização e a educação infantil. O documento em questão tem por intuito nortear as ações desenvolvidas nestas etapas do ensino, constituídas a partir dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais. Nesse documento, apresenta-se a determinação do uso de materiais publicitários como: panfletos, rótulos, embalagens, propagandas, folders, cartazes, anúncios, entre outros, que deverão ser utilizados pelos professores como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, questiona-se: Os docentes da alfabetização e educação infantil conhecem o conceito de Educomunicação? O uso de materiais publicitários, comunicação midiática e mídias sociais é percebido como ferramenta para o ensino-aprendizagem?

O estudo busca compreender de que forma a publicidade e a propaganda poderão se relacionar diretamente com Educomunicação no processo de ensino-aprendizagem, visando a construção do sujeito crítico (HOFF, 2007). Acredita-se que os professores em questão necessitam de auxílio para compreender o uso da Educomunicação e aprender a utilizar os materiais de comunicação, principalmente os produtos publicitários, nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Este estudo trata da apresentação de resultados parciais de um Projeto de Iniciação Científica, que em um segundo momento visa propor oficinas para os docentes da alfabetização e educação infantil, a serem realizadas na própria escola e por meio do *Facebook*, onde serão compartilhados os conceitos e aplicações de estratégias e recursos pautados em Educomunicação (SOARES, 2014), Publicidade e Propaganda (SANT'ANNA, ROCHA JÚNIOR; GARCIA, 2008), Economia Criativa (DEHEINZELIN, 2011) e Autoformação Docente (GALVANI, 2002).

A pesquisa apresentada se mostra relevante uma vez que poderá contribuir com acadêmicos e pesquisadores estudiosos de tal temática. Dessa forma, poderá auxiliar na investigação de novos caminhos para utilização da publicidade e propaganda como recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem realizados pelos docentes. Além disso, ela também se destaca como base de uma proposta extencionista.

Educomunicação

O professor Ismar de Oliveira Soares, um conceituado pesquisador no campo da educomunicação, apresenta a partir do Núcleo de Comunicação e Educação, denominado como NCE, que esse termo, em sua totalidade, ainda não pode ter seu significado definitivo, por representar um campo em construção. No entanto ele afirma que o conceito aproximado do termo

(...) nomeia o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a: promover e a fortalecer ecossistemas comunicativos, [...]; ampliar o potencial comunicativo e as condições de expressividade dos indivíduos e grupos humanos, [...] e favorecer referenciais e metodologias que permitam às comunidades humanas relacionarem-se, enquanto sujeitos sociais, com o sistema midiático (SOARES, 2014, p. 17).

A palavra "Educomunicação" consiste em um neologismo que naturalmente apresenta dois sentidos, sendo estes atribuídos ao longo dos anos por pesquisadores da área.

Um novo sentido constitui-se a partir de 1999, sendo confirmado por meio de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, prevendo a Educomunicação como "um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da comunicação e da educação" (SOARES, 2014, p. 15).

A Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (PBM, 2015), realizada pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), e encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) aponta que a televisão segue como o principal meio de comunicação para os brasileiros, que também se encontram conectados à internet pelo menos cinco horas por dia, e acreditam que os jornais são os veículos mais confiáveis. Por isso, considera-se que as mídias se tornaram uma das principais fontes de informação na atualidade.

De acordo com Baccega (2005) na atualidade o desafio dos indivíduos consiste em interpretar o mundo. Visto que existe uma presença forte da mídia nas relações imagéticas, a construção do mesmo está, de forma significativa, sendo influenciada pelos meios de comunicação. Nesse sentido, a autora afirma que

O encontro comunicação/educação ressemantiza os sentidos habituais do campo da comunicação. A imersão de todos nesse campo – característica da contemporaneidade – exige ainda mais a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia) e inter-relacionar conhecimentos, na busca da totalidade que prefigure uma nova variável histórica, a qual ultrapasse as fronteiras do 'já dado' (BACCEGA, 2005, p. 2).

Assim como os adultos, as crianças também estão em contato constante com as mídias, o que ressalta a importância de utilizá-la como recurso nas escolas para ensinar, enriquecer o conhecimento e auxiliar na construção de uma visão crítica de mundo.

Além de aliar a educação à mídia, a Educomunicação se relaciona com a escola a partir de três âmbitos distintos, que de acordo com Soares (2014) são: no âmbito da gestão escolar, propondo que a escola reconheça as práticas comunicativas envolvidas no ambiente escolar; no vínculo entre direção professores e alunos; no âmbito disciplinar, que propõe que a comunicação se transforme em conteúdo do currículo na área de "Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias"; e no âmbito transdisciplinar, que sugere que o educando tome posse das linguagens midiáticas, fazendo uso dos recursos midiáticos, para aprimorar seu conhecimento e buscar formas de modificar as condições de vida ao seu redor, por meio de projetos educacionais. Para Soares (2012),

Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em uma sociedade. Não pode ser reduzida a um capítulo da didática, confundida a mera aplicação das TICs (Tecnologia da Informação e da Comunicação) no ensino. Nem mesmo ser identificada com alguma das áreas de atuação do próprio campo, como a "educação para a comunicação" (media e educação). Tem lógica própria, daí sua condição de interação social. – No caso na universidade – com suas pesquisas e sua docência – tem muito a identificar e a desvendar (SOARES, 2012, p. 14).

Durante a realização de pesquisas para compor esse artigo, observou-se que a educomunicação atrelada à publicidade e propaganda dificilmente é citada. Mas ambas estão conectadas, visto que a educomunicação busca estudar a relação da educação com a comunicação. Já a publicidade e propaganda consiste em uma área de estudo da comunicação social, que por meio do discurso publicitário se revela como um grande aliado a ser utilizado como suporte pedagógico nas salas de aula.

Publicidade e propaganda

Habitualmente os profissionais de comunicação trazem como única expressão o termo publicidade e propaganda, que de um modo geral se vincula ao conceito de marketing. Ao se levantar a questão etimológica, ou seja, a origem dessas palavras, verifica-se que publicidade e propaganda são ferramentas do marketing, mas que possuem significados distintos.

Com relação à publicidade Lupetti (2007, p. 23) afirma que "*Publicity* significa informação difundida por meio de veículos de comunicação, com o objetivo de divulgar notícias sobre empresas, produtos, pessoas, eventos, sem que o anunciante pague por isso". Já o conceito de propaganda pode ser entendido a partir de Sant'Anna, Rocha Júnior e Garcia (2008, p. 75) "como a propagação de princípios e teorias". Nesse sentido, pode-se afirmar que a propaganda é utilizada para estabelecer uma ideia e fixá-la na consciência de outrem. O mesmo autor também relata que esse conceito, "[...] Deriva do latim *propagare*, que significa reproduzir por meio de mergulhia, ou seja, enterrar o rebento de uma planta no solo. *Propagare*, por sua vez, deriva de *pangere*, que quer dizer enterrar, mergulhar, plantar (SANT'ANNA, ROCHA JÚNIOR, GARCIA, 2008, p. 75).

O Conselho Executivo de Normas Padrão (CENP), um dos órgãos que normatiza a atividade publicitária no Brasil, afirma que os termos publicidade e propaganda sejam sinônimos, como se encontra no documento com as Normas-Padrão da Atividade Publicitária (1998), no qual apresenta-se a definição de que "Publicidade ou Propaganda: é, nos termos do art. 2º do Dec. nº 57.690/66, qualquer forma remunerada de difusão de idéias, mercadorias, produtos ou serviços por parte de um anunciante identificado" (CENP, 1998, p. 5).

Porém, essa premissa se torna equivocada mediante aos textos e artigos estudados, certificando assim que a propaganda pode ser considerada apenas uma das formas de praticar e obter publicidade.

O intuito da publicidade e/ou da propaganda consiste em alcançar o convencimento do público e até mesmo mudar atitudes e comportamentos (CITELLI, 2002). Esse convencimento pode ser feito por meio do texto publicitário e intermédio do discurso, pois o mesmo é dotado de persuasão e valores. Com isso, a publicidade no mundo dotado de persuasão acaba se destacando com seu discurso, se mostrando para muitos como "verdade" única e auxiliando a construir a cultura do cotidiano, que para Baccega (2005, p. 3) trata-se do mundo "no qual a publicidade assume lugar de destaque, pois seleciona produtos e valores apresentados como indispensáveis, ajudando a tecer essa cultura do cotidiano".

Ampliando a discussão do uso da publicidade e propaganda no cenário educativo Hoff (2007) apresenta em seu artigo duas características do texto publicitário que sugerem a sua utilização como suporte pedagógico:

Em primeiro lugar, o caráter de crônica social; e, em segundo, a sintonia com a visão de mundo dos mais diversos grupos da sociedade. A publicidade pode ser considerada uma espécie de crônica social quando estabelece um diálogo entre os acontecimentos do presente e as tendências de comportamento, expectativas, desejos e percepções do público. É possível pensar o discurso publicitário como um tradutor da concepção econômico-mercadológica da sociedade (HOFF, 2007, p. 34).

A utilização das peças publicitárias e da propaganda como suporte pedagógico em sala de aula pode auxiliar não só na construção de um sujeito crítico e humanizado (FREIRE, 1983), mas também poderá ampliar sua visão de mundo, assim como irá estimulá-lo a produção e criação de conhecimentos. A partir dessa utilização também será possível mensurar até que ponto as mensagens publicitárias podem influenciar na vida e no comportamento dos educandos perante o mundo que os cerca (NAGAMINI, 2002).

Economia Criativa

A Economia Criativa, é conceituada como uma economia que gera riqueza e qualidade de vida a partir de recursos intangíveis (como criatividade, cultura, conhecimento, experiência) que, por serem intangíveis, só tendem a se multiplicar (DEHEINZELIN, 2014). Ou seja, é entendida como a soma dos valores econômicos e culturais, visando o desenvolvimento de riquezas, impacto social e diversidade. Ela se constitui em processos e criação, produção e distribuição de produtos e serviços, que utilizam a criatividade e o capital intelectual como matéria prima, sendo totalmente sustentável. Reis (2015) afirma que os

Bens e serviços culturais e criativos estão enraizados em nossas vidas e são consumidos sem necessariamente ser intermediados pelo mercado. A questão crucial é que a sustentabilidade da produção cultural depende da capacitação de talentos (o que implica a possibilidade de o produtor cultural sobreviver de sua produção ou ter tempo ocioso para se dedicar a ela de maneira diletante); que essa produção ou tradição circule (garantindo assim a renovação da diversidade cultural); e que o acesso a essa produção seja garantido (em especial dos jovens), em um jogo de forças da cultura de massas acirrado pela globalização (REIS FILHO, 2015, p.15).

Nessa perspectiva pode-se comparar o papel do "produtor cultural" ao "produtor de conhecimento", ou seja, aquele sujeito, que independente do seu segmento de atuação passa pelos desafios das mudanças de estratégias convencionais. Reis Filho (2015, p. 17 *apud* HOWKINS, 2005, p. 119) afirma que "é mais coerente restringir o termo "'indústria criativa' a uma indústria onde o trabalho intelectual é preponderante e onde o resultado alcançado é a propriedade intelectual". Para Santos-Duisenberg (2008) tais estratégias se ancoram em uma visão holística multidisciplinar, com foco na interface entre a economia, a cultura e a tecnologia.

Um dos principais diferenciais das indústrias criativas está relacionado a conquista da sinergia entre os indivíduos e as organizações que almejam a colaboração mutua, por meio do cuidado e da competência no desenvolvimento de ações (NEWBIGIN, 2008).

As estratégias de atuação e experiências vivenciadas na Economia Criativa são relevantes para o desenvolvimento de indivíduos e consequente de uma sociedade. Todas essas questões que podem ser encaradas como desafio e oportunidade, nas palavras de Deheizelin (2008), são: novos valores, indicadores e medidas; articular a macro economia de escala com a micro economia de nicho; sensibilizar lideranças; de produtos a processos; economia solidária e novas formas de gestão; inovação dos produtos e processos culturais e criativos; novas tecnologias e produção e distribuição alternativas; visibilidade e acesso. Todos esses desafios poderão ser utilizados a favor da educação, De Oliveira (2010) afirma que,

O ensino tradicional necessita ser alterado para passar a ser um ensino criativo, que os professores usem estratégias que possibilitem desenvolver o potencial criativo em suas aulas, levando os alunos a saberem lidar com desafios e com acontecimentos imprevistos do mundo atual. Mas não só o professor tem de incentivar a criatividade, é necessário que todo o contexto escolar adote atitudes criativas e a incentive (DE OLIVEIRA, 2010, p. 8).

A visão de futuros desejáveis trata-se de um importante elemento para que se fomente uma mudança de mentalidade dos sujeitos envolvidos, visando conquistar, assim, uma situação mais sustentável. O futuro só pode ser criado a partir de escolhas próprias, no entanto, necessita-se compreender onde se deseja chegar, e nesse sentido permitir a condução de processos e políticas voltadas para a Economia Criativa oferecendo oportunidades de inovação de produtos e processos, para que isso seja possível (DEHEINZELIN, 2008).

Autoformação Docente

Mediante aos diversos desafios econômicos, políticos, culturais e sociais, os docentes necessitam encontrar alternativas que os auxiliem quanto a aquisição de saberes no decorrer de suas carreiras, nas palavras de Edgar Morin (2002) "é preciso religar os saberes", ou seja, torna-se necessário favorecer a movimentação dos saberes com o intuito de impulsionar os docentes a cessar com o fracionamento dos conhecimentos que permeiam seu cotidiano. A interdisciplinaridade consiste em uma das bases teóricas que poderão auxiliar nessa conexão tão importante para a autoformação docente.

Coutinho e Novikoff (2016, p. 127 *apud* JAPIASSU, 1976) ressaltam a interdisciplinaridade como uma forma de "religar as fronteiras entre saberes", ou seja, a interdisciplinaridade emerge como retorno à premência de "uma reconciliação epistemológica do processo de ensino-aprendizagem" (DIAS; NOVIKOFF, 2012, p. 6).

Apesar da década de noventa ser o período da publicação citada a seguir, observa-se facilmente sua validade para os tempos atuais a partir do que afirma Japiassu (1994, p. 3), o interdisciplinar constitui "um motor de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino. Para tanto, mil obstáculos (epistemológicos, institucionais, psico-sociológicos, psicológicos, culturais, etc.) precisam ser superados".

Gatti (2010, p. 1375) diz que "no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação", seguindo essa lógica, a formação docente continuada deve ser fomentada independente da área de atuação docente, Galvani (2002, p. 102-103) identifica que

A formação pode ser definida como a história dos acoplamentos estruturais (ou interações) de um ser com seu meio ambiente físico e social. São esses acoplamentos estruturais que dão forma à pessoa e que fazem com que as representações que ela constrói do mundo, dos outros e dela mesma se manifestem.

A autoformação trata-se de uma construção permanente de seu poder de agir, emancipando-se da dependência dos outros, mas na relação com eles, pois não se trata de autossuficiência. Para Galvani (2002, p. 96), "considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)", trata-se de um processo essencial e que deve permanecer no contexto da profissão docente, desde sua formação onde nasce as interconexões entre os indivíduos e o meio ambiente físico e social, a autoformação é um elemento da própria formação.

Caminho Metodológico

Trata-se de uma pesquisa de natureza mista (CRESWELL, 2010) do tipo exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema e de levantamento bibliográfico dos conceitos basilares ancorado nas Dimensões Propostas por Novikoff, que para a autora (2010, p. 222) "independente da abordagem da pesquisa (CRESWEL, 2007) passam por cinco etapas, didaticamente organizadas, para melhor orientar o ensino-aprendizagem da pesquisa desde o desenvolvimento e na apresentação escrita das mesmas", a Figura 1 apresenta as dimensões e sua relação dialética.

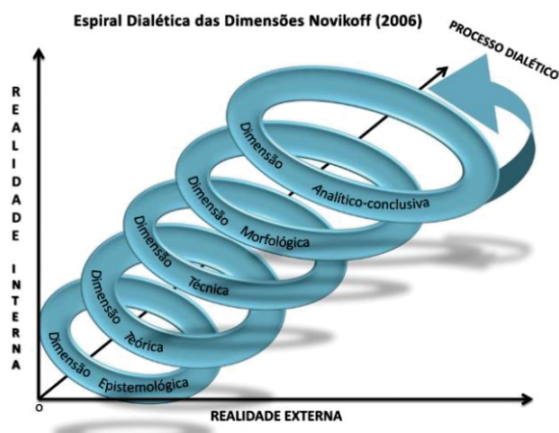


Figura 1: Espiral Dialética das Dimensões Propostas por Novikoff (2010, p. 222)

Fonte: Novikoff (2010)

Realizou-se o Levantamento do Estado do Conhecimento¹ (ROMANOWSKI; ENS, 2006) sobre o que vem sendo discutido na Revista IntercomRBCC, que possui publicação semestral editada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) e na Revista Comunicando, uma publicação da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM), visando identificar a existência de produções científicas relacionadas a Publicidade e Propaganda; Educomunicação, Autoformação Docente atrelada a Economia Criativa.

E finalmente buscou-se levantar informações a partir de uma pesquisa de opinião que segundo Ornellas *et al* (2006, p. 212) "é uma ferramenta bastante eficaz para detectar, com precisão, posições e tendências dos diversos segmentos sociais", trata-se de um método que tem por base dados científicos, o que a torna um excelente instrumento para identificar situações adversas que nortearão a busca por soluções. Tal pesquisa foi desenvolvida com profissionais de diversos setores de uma Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal na cidade de Barra Mansa/RJ.

Apresentação de Dados e Resultados

A Revista Brasileira de Ciências da Comunicação conhecida como, Revista IntercomRBCC surgiu em 1978, considerada um periódico científico específico para artigos resultantes de pesquisa. Dentre os periódicos que circulam na área da comunicação social no Brasil, é considerado o mais antigo, e que visa contribuir para a disseminação do conhecimento e a reflexão sobre a Comunicação.

O Levantamento do Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006) permitiu encontrar entre 2006 a 2015 um total de 222 artigos publicados. Com relação aos indexadores investigados, verificou-se que os termos "Educomunicação/Autoformação Docente" e "Educomunicação/Economia Criativa" não foram identificados em nenhuma das publicações existentes.

Já os indexadores "Educomunicação/Publicidade e Propaganda" foram encontrados em dois trabalhos, sendo o primeiro desenvolvido por Barbalho (2010) e que visava discutir "atuação da organização não-governamental Fundação Casa Grande no campo da produção cultural e midiática a partir de seus projetos desenvolvidos com as crianças e os jovens da cidade de Nova Olinda, interior do Ceará" (BARBALHO, 2010, p. 87).

¹ Para Romanowski e Ens (2006), o "Estado da Arte" se difere do "Estado do conhecimento". Este se refere ao estudo de textos/publicações e resumos. Aquele ao a "sistematização da produção numa determinada área do conhecimento [...]". Isto equivale a dizer, que não basta estudar resumos, mas todo o corpus teórico que o originou.

O mesmo artigo apresentava como proposta "observar estas práticas por meio dos conceitos de minoria e política de amizade, objetivando entender como elas se configuram como política cultural". Em outra perspectiva, o autor, em seu estudo, procurava "compreender como os jovens observam e produzem a realidade por meio de suas práticas midiáticas e, como conclusão provisória" (BARBALHO, 2010, p. 87).

O segundo artigo identificado tinha como autores Souza e Drigo (2013), e trata do resultado de uma pesquisa que até então se encontrava em desenvolvimento sobre "os auspícios da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), trata de interseções entre Comunicação e Educação inseridas no ambiente educacional a partir de recursos pedagógicos disponibilizados, como o livro didático". Como objetivo, a investigação busca "refletir sobre o potencial de sentidos engendrados em representações visuais sobre masculino/feminino que constam de livros didáticos" (SOUZA; DRIGO, 2013, p. 291).

Nos dois artigos encontrados foi constatado que, embora os trabalhos apresentassem em algum momento os indexadores "Educomunicação/Publicidade e Propaganda", nenhum deles estavam de acordo com a proposta da investigação desse estudo.

A Revista Comunicando, os novos caminhos da comunicação, uma das revistas Portuguesas utilizadas para a pesquisa, que possui carácter científico e acadêmico, e encontra-se ligada principalmente à área das Ciências da Comunicação e Humanidades, com foco multidisciplinar. Este periódico é publicado pelo Grupo de Jovens Investigadores da SOPCOM (Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação), e suas edições são anuais. Segundo os objetivos da revista publicado no site, ela pode ser considerada um veículo para divulgação de publicação de produções científicas de investigadores principiantes e dos que estão ligados as áreas de Ciências da Comunicação, Sociais e Humanas.

Encontrou-se, por meio do Levantamento do Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), entre 2012 e 2015, um total de 71 artigos publicados. Dentre os indexadores investigados "Educomunicação /Publicidade e Propaganda", "Educomunicação/Autoformação Docente" e "Educomunicação/Economia Criativa" não houve nenhuma publicação existente. Apenas o indexador "Educomunicação" separadamente foi encontrado em alguns artigos na publicação do ano de 2013. E o termo "publicidade" apareceu isoladamente em várias publicações, mas sem denotar ligação com a proposta dessa pesquisa.

Pesquisa de Opinião realizada em uma Escola Municipal

A escola onde foi desenvolvida esta pesquisa de opinião encontra-se entre outras 68 existentes no município de Barra Mansa, fundada no ano de 1970, e atualmente atende a clientela da Educação Infantil ao 5º Ano do

Ensino Fundamental, possuindo um total de 16 funcionários. Dentre eles, existem sete professores de sala de aula e dois professores extraclasse que atuam nas áreas de educação física e música.

Apresentação dos dados encontrados na Pesquisa de Opinião

Em um total de 16 funcionários alocados nesta escola, no dia da realização da pesquisa apenas 10 estavam presentes e participaram, sendo os mesmos de variados cargos, dentre eles: diretora, professores, secretária e disciplinária².

Todos os participantes possuem mais de dois anos exercendo suas funções, sendo 100% deles do sexo feminino, apresentando faixas etárias entre 17 anos e mais de 60 anos, onde 50% relataram como escolaridade apenas o ensino médio, 20% graduação e 30% especialização.

Observou-se que o uso de ferramentas de comunicação midiática na prática da educação básica foi classificado como sendo Ótima (20%), considerada Boa (60%) e apontada como Regular (20%). O Gráfico 1 apresentado a seguir ilustra os resultados:

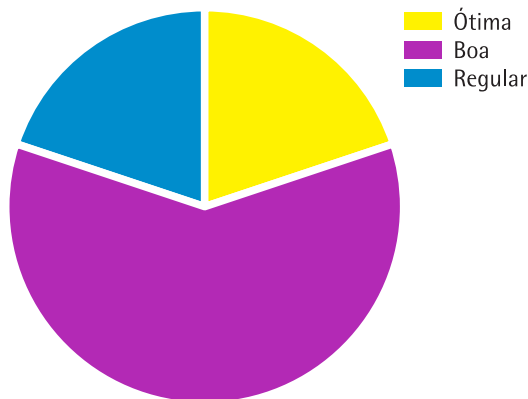


Gráfico 1: Uso de ferramentas de comunicação midiática na prática da educação básica

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quanto ao uso de peças publicitárias (cartaz, anúncio, encarte, folder, etc.) na prática da educação básica, observou-se que 90% dos entrevistados entenderam o que eram peças publicitárias apenas mediante explicação, e classificaram como Ótima (30%), como Boa (60%) e, como Regular (10%).

² Responsável por organizar e monitorar o comportamento dos alunos.

Já o questionamento sobre o uso de jornais na prática da educação básica apresentou variadas respostas sendo 20% Ótima, 40% Boa, 10% Regular, 10% Ruim, vale destacar que 10% Não soube e 10% Não respondeu. O uso de revistas na prática da educação básica classificou-se 30% Ótima, 50% Boa, 20% Regular.

Em relação ao uso de filmes 20% Ótima, 50% Boa, 10% Regular, 20% Ruim.

Na questão sobre uso de mídias sociais observou-se que 50% dos entrevistados não sabiam o que significava o termo mídias sociais, 10% Ótima, 20% Boa, 20% Regular, 20% Péssima, 20% Não soube e 10% Não respondeu.

O Gráfico 2 apresentado a seguir expõe os resultados coletados:

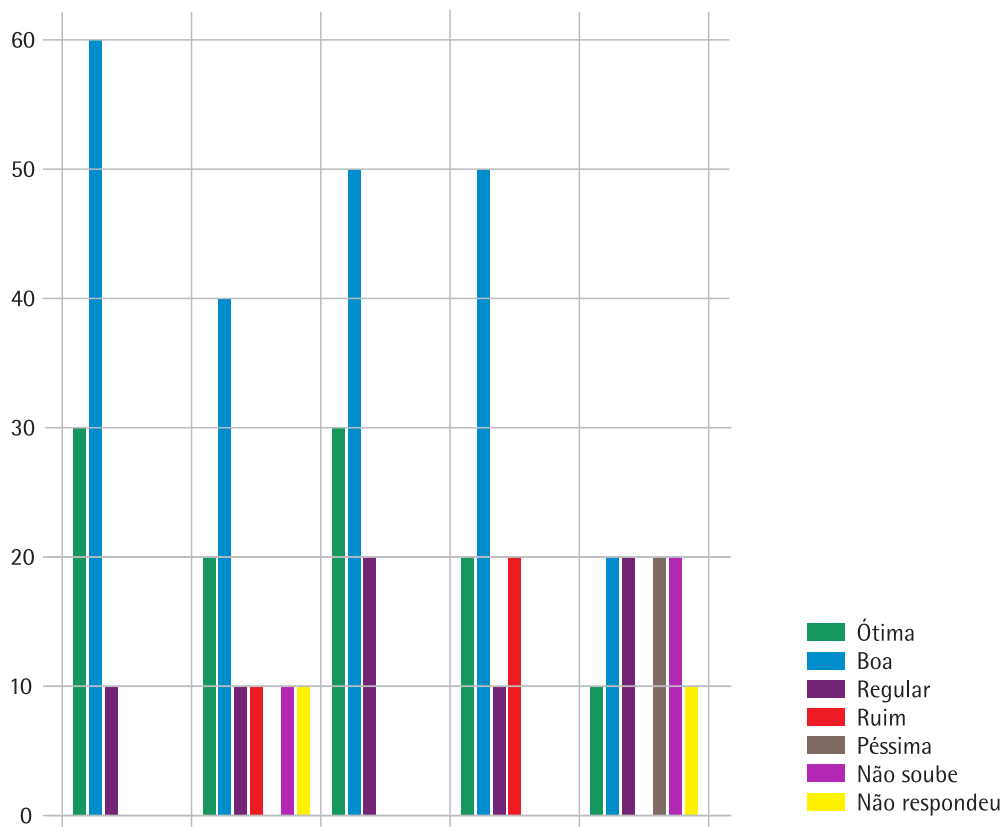


Gráfico 2: Uso de ferramentas na prática da educação básica

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quanto ao conceito de Educomunicação, observou-se que apenas 10% conhecem o mesmo, e 90% além de desconhecerem o termo, nunca ouviram falar. Vale ressaltar que essa foi a questão que consumiu mais tempo de resposta.

O único sujeito pesquisado que afirmou conhecer o termo Educomunicação não soube responder se já havia aplicado, mas acredita que não. Outro sujeito tentou deduzir o significado da palavra, mas demonstrou não ter aplicado.

Considerações Finais

Em tese, com base nas leituras realizadas e a partir da Levantamento do Estado do Conhecimento, o presente estudo buscou relacionar o campo da Educomunicação com os da Publicidade e Propaganda, Economia Criativa e da Autoformação Docente, tendo em vista que os termos não se encontram relacionados em um mesmo estudo em nenhuma das fontes pesquisadas.

Foi verificado, por meio da Educomunicação atrelada à publicidade e propaganda, que existe a oportunidade de ampliar a formação docente quanto ao uso das premissas da Educomunicação por intermédio da utilização das peças publicitárias em sala de aula, visando o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, e no caso da escola investigada atendendo a uma determinação estabelecida por meio da Proposta Curricular (2014) Secretaria Municipal de Educação da cidade da Barra Mansa/RJ.

Por meio da coleta de dados a partir da pesquisa de opinião, constatou-se que apesar dos resultados relacionados ao uso das ferramentas de comunicação midiáticas descritas terem sido positivos, os educadores ainda se encontram perdidos nesse novo campo de ensino por não conhecerem os conceitos e formas de aplicação da Educomunicação.

Durante as pesquisas os participantes demonstraram dúvida para responder, e não sabiam nem se realmente utilizavam ou não alguma das ferramentas de comunicação presentes nas questões. Constatou-se a necessidade real do desenvolvimento de uma ação ou projeto que proporcione aos docentes a compreensão do uso da educomunicação, e os ensine como utilizar as ferramentas propostas no currículo apresentado a eles pela Secretaria Municipal de Educação, de maneira econômica e criativa, já que as mídias que só tem a contribuir e ser um facilitador no processo de construção do conhecimento e de visão de mundo, desenvolvendo o educando e o preparando para o exercício da cidadania conforme previsto na Lei Nº 9.394/96, contribuindo para a formação de um cidadão crítico.

Num segundo desdobramento este estudo prevê a utilização de processos e práticas comunicacionais em sua interconexão com educação. Dessa forma, ao ser implantado o projeto prático, este poderá auxiliar professores com a elaboração de conteúdo para palestras, reuniões e oficinas que serão propostas em um Projeto de Extensão previsto para 2017, visando dar auxílio aos docentes no manuseio e no entendimento detalhado sobre diversas peças publicitárias dentro da sala de aula e também fora dela, ajudando também na confecção e organização de murais escolares.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **O impacto da publicidade no campo comunicação/educação**. Cadernos de Pesquisa-ESPM, p. 11-91, 2005.

BARBALHO, Alexandre. **Meninas, meninos e suas políticas – ideias e práticas midiáticas da Fundação Casa Grande**. Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v.33, n.2, p. 87-103, jul./dez. 2010.

D i s p o n í v e l :
<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/594/555>. Acesso: 01/06/2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. – Brasília: Secom, 2014. Disponível: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso: 18/06/2016.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15ª edição. São Paulo: Ática, p. 32, 2002.

CENP – Conselho Executivo das Normas-Padrão. **Normas-Padrão da Atividade Publicitária**, art. 2º do Dec. nº 57.690/66. São Paulo, 16 dez. 1998. Disponível: http://www.cenp.com.br/PDF/NomasPadrao/Normas_Padrao_Portugues.pdf. Acesso: 06/08/2016.

COUTINHO, Rhanica Evelise Toledo; NOVIKOFF, Cristina. **Estado do produto: uma proposta conceitual interdisciplinar para a comunicação e gestão de marketing**. Revista Comunicação & Inovação, v. 17, n. 33, p. 112-129, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. In: **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed: São Paulo, 2010.

DE OLIVEIRA, Zélia Maria Freire. **O elo entre a educação, o desenvolvimento sustentável e a criatividade**. Revista iberoamericana de Educación, v. 51, n. 3, p. 1, 2010.

DEHEINZELIN, Lala. **Economia Criativa e empreendedorismo cultural**. Anais do II ENECULT-Encontro de Estudos

Multidisciplinares em Cultura. Salvador: CULT, 2006. Disponível: <http://laladeheinzelin.com.br/wp-content/uploads/2010/07/2005-eneacult-_economia-criativa-e-empreededorismo-cultural.pdf>. Acesso: 01/05/2016.

_____. **Economia criativa e desenvolvimento: desafios e oportunidades.** Revista Entusiasmo Cultural, 2008. Disponível:< <http://laladeheinzelin.com.br/wp-content/uploads/2010/07/Economia-Criativa-e-Desenvolvimento-desafio-e-Oportunidades-Ideia-SocioAmbiental-dez-2008.pdf>> Acesso: 01/05/2016.

_____. **Quatro infinitos, óculos 4d e uma Mãozinha para ter um futuro sustentáveis.** In: FONSECA, Ana Carla Et al. Economia criativa: um conjunto de visões. In: São Paulo: Fundação Telefônica, 2012. Disponível: http://laladeheinzelin.com.br/wp-content/uploads/2013/05/2012-EconomiaCriativa-um_conjunto_de_vis%C3%B5es.pdf. Acesso: 01/05/2016.

_____. **Economia Criativa e métodos para dar uma mão ao futuro.** Revista Redige, 2011. Disponível: <<http://www2.cetiqt.senai.br/ead/redige/index.php/redige/article/viewFile/105/184>>. Acesso: 01/05/2016.

DIAS, Ângela Maria Mendes; NOVIKOFF, Cristina. **Laboratórios de aprendizagem: novas estratégias de ensino para oficinas de astronomia e física.** 2012. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói/RJ, 2012. Disponível: <http://migre.me/w5HWA>. Acesso: 10/02/2017.

DIAS, Lucia Ancona Lopez de Magalhães. **Publicidade e Direito.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

GALVANI, Pascal. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** In: Educação e Transdisciplinaridade II. São Paulo: TRIOM, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HOFF, Tânia Márcia Cezar. **O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico.** Comunicação & Educação, v. 12, n. 2, p. 29-38, 2007.

INTERCOM - **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação.** Disponível: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/index>>. Acesso: 04/06/2016.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade.** Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 1994.

LUPETTI, Marcélia. **Gestão estratégica da comunicação mercadológica.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Cortez, 2002.

NAGAMINI, Eliana. **Televisão, publicidade e escola.** In: CHIAPPINI, Ligia; CITELLI, Adilson. Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos não escolares – Volume 3 - 4.ª ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2002.

NEWBIGIN, John. **A economia criativa: um guia introdutório.** In: *Série Economia Criativa e Cultural*. Londres: British Council, 2010. Disponível em: <http://issuu.com/bclac/docs/economia-criativa-guia-introdutorio>. Acesso: 06/02/2016.

NOVIKOFF, Cristina. (orgs.). **Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino um constructo para o ensinoaprendizado da pesquisa.** In ROCHA, J.G. e _____ . *Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

ORNELLAS, Cléia Batista Dias et al. *Atitude do consumidor frente à irradiação de alimentos*. *Ciência e Tecnologia de Alimentos*, v. 26, n. 1, p. 211-213, 2006.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação.** In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

REIS, Ana Carla Fonseca (Org.). **Economia criativa: como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento.** São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

REIS FILHO, Paulo de Oliveira. **O pensamento estratégico do design e a geração da inovação no novo paradigma econômico.** In: TEIXEIRA, Eduardo Ariel de Souza; REVISTA COMUNICANDO. Disponível: <<http://www.revistacomunicando.sopcom.pt/>> Acesso: 04/06/2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da Arte' em educação.** In: *Revista Diálogo Educacional*, Set./Dez. 2006, n.º 19, v.6.

SANTOS-DUISENBERG, Edna. **Economia Criativa: uma opção de desenvolvimento viável?.** IN: REIS, Ana Carla Fonseca (Org.). *Economia criativa: como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento*. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

SANT'ANNA, Armando; ROCHA JÚNIOR, Ismael; GARCIA, Luiz Fernando Dabul Garcia. **Propaganda Teoria, Técnica e Prática.** 8 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações.** In: CITELLI, Adilson & COSTA, Maria Cristina, *Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento*, São Paulo, Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina.** *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil*, v. 2013, p. 169-202, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção.** In: Roberto Aparici. (Org.). *Educomunicação para além do 2.0*. 1 ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2014, v. 1, p. 7-27.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e transdisciplinaridade: Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation. Disponível: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/400/1/sommerman_2003.pdf>. Acesso: 01/04/2016.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de; DRIGO, Maria Ogécia. **Processos comunicacionais em ambiente escolar: o potencial de sentidos de representações visuais**. *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 36, n. 2, 2013. Disponível: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/1793/1653>>. Acesso: 01/06/2016

Juventude e tradição: a preservação da cultura regional mato-grossense por meio da educomunicação¹

*Karina Stein de Luca Gonçalves
Benedito Dielcio Moreira*

Introdução

O projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: Um Estudo do Trabalho Colaborativo Em Narrativas Transmídias" é um projeto de pesquisa e intervenção realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em nove escolas estaduais de ensino básico no Estado de Mato Grosso, sendo cinco delas urbanas e outras quatro escolas localizadas na região rural, no entorno da capital, Cuiabá.

A proposta central desse projeto é promover o trabalho colaborativo entre alunos e professores em atividades mediadas pelas tecnologias digitais, principalmente os aparelhos celulares. Neste projeto, a finalidade principal é fazer do celular um instrumento eficaz no processo de ensino-aprendizagem, em que os assuntos principais são os saberes populares e os conteúdos tratados em sala de aula. Para isso, foram realizadas oficinas nas quais o celular era o principal dispositivo na produção de vídeos, áudios, textos jornalísticos e fotografia, além do domínio de aplicativos que ajudam na edição dos conteúdos produzidos. A metodologia usada aqui é a pesquisa-intervenção, que consiste em "uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico" (AGUIAR; ROCHA, 2003, p.66).

Na primeira etapa do projeto, realizada no segundo semestre de 2015, a equipe acompanhou as escolas durante quatro meses, encerrando essa primeira fase com o saldo de produção positivo. Foram feitos dezenas de

¹ Trabalho apresentado no IJ 06 – Interfaces Comunicacionais do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

vídeos, fotos, áudios e foram criados cinco jornais. Os produtos foram apresentados à comunidade, em eventos de encerramento da primeira fase do projeto.

Esse texto discute como os alunos, por meio das atividades do projeto, revisitaram a cultura regional e como isso foi colocado em prática, sendo que o principal produto que será analisado neste trabalho será o jornal impresso.

As questões sobre cultura e cultura regional

O conceito de cultura já foi tratado de diversas maneiras pela antropologia. Kluckhohn (1944, apud GEERTZ 1973, p. 4) em seu livro *Mirror of Man* definiu cultura em 11 pontos, entre eles "modo de vida global de um povo", "o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo" e "um celeiro de aprendizagem em comum". Já para Geertz (1973) o conceito de cultura é basicamente semiótico:

(...) ele denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meios dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (p. 66)

Já o conceito de cultura regional não foge muito disso. Entendida em um sentido amplo, Nilda Jacks (1997) diz que a cultura regional "abrange todos os níveis de manifestação de uma determinada região que caracterizem sua realidade sociocultural". Essas manifestações incluem as de natureza "erudita", "popular" e "massiva". Já Fadul (apud JACKS, 1997) caracteriza a cultura regional como aquela "que se relaciona com o domínio da diferença, do que é específico de uma região, da qual a cultura popular é uma espécie".

Cultura mato-grossense: antecedentes históricos

Mato Grosso sofreu diversas alterações territoriais até ser o estado que é hoje. Sua colonização foi através da exploração de ouro e pedras preciosas. O território inicialmente pertenceu à Espanha, de acordo com o Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, porém os espanhóis não tiveram interesse em avançar para leste do continente. Esse desinteresse abriu uma brecha para os exploradores portugueses. O Tratado de Madri, realizado em 1750 e que substituiu o tratado anterior, representa a base histórico-jurídica de formação territorial do país.

A formação do estado de Mato Grosso é composta por várias levas populacionais. Entre as primeiras estão os povos indígenas, bandeirantes paulistas e portugueses - que conquistaram e povoaram a região para a exploração de ouro e pedras preciosas - e os negros, submetidos à escravidão durante o período colonial em substituição à mão de obra escrava indígena.

Mais tarde o estado passou por vários estágios de separação de território. Em 1709 Mato Grosso ainda fazia parte do território da capitania de São Paulo. As fronteiras sofreram modificações não muito drásticas no período de 1789 a 1889, após a Proclamação da República. Em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, uma região a noroeste se separa e ganha o nome de Território Nacional do Guaporé, que dá origem ao então estado de Rondônia. A atual formação do estado de Mato Grosso é fruto da última divisão do estado, decretada pelo governo federal em 1977, e que deu origem ao estado de Mato Grosso do Sul.

A última onda migratória é a da chegada de pessoas vindas do sul do Brasil na década de 1980, que vieram para Mato Grosso em busca de terras para a expansão da agricultura e da pecuária, dois dos principais negócios do estado atualmente.

A mescla desses três primeiros grupos ajudou a formar a cultura mato-grossense de hoje. Podemos identificar traços dessa diversidade em manifestações culturais como as festas de santo, que segundo Tavares, Motta, Lorensoni e Zambom (2011) tem origem nas irmandades formadas pelo povo que trabalhava no garimpo e encontrava conforto na palavra de Deus trazida pelas missões jesuítas. Podemos citar também o Siriri, dança em que os pares dançam em roda ou em fileiras, em que as mulheres usam longas saias rodadas e é "muito parecido com brincadeiras indígenas e com ritmo e expressão hispano-lusitanas" (LORENSONI, TAVARES & ZAMBOM, 2011).

Educomunicação e Outros Saberes

As mídias provocam mudanças drásticas nos jovens, principalmente nos últimos anos. O consumo cultural por meio do cinema e da televisão, e mais recentemente pela internet, desafia a educação, que precisa se adaptar às novas questões que surgem devido a esse consumo midiático em larga escala.

Os conceitos de educomunicação mudaram com o tempo. As primeiras discussões começam nos anos de 1950, principalmente na Europa, Canadá e Estados Unidos. Na década de 60, os termos 'mídia-educação' ou 'educação para as mídias' começam a surgir em órgãos internacionais, como a Unesco (BEVÓRT e BELLONI, 2009). O marco para o surgimento do conceito é o Seminário Internacional Sobre Comunicação, que ocorreu em outubro de 1999, em Bogotá, Colômbia. Um dos conceitos de educomunicação que Bévort e Belloni (2009, p. 1090) citam é:

Mídia-educação é um processo educativo cuja finalidade é permitir aos membros de uma comunidade participarem, de modo criativo e crítico, ao nível da produção, da distribuição e da apresentação, de uma utilização das mídias tecnológicas e tradicionais, destinadas a desenvolver, libertar e também a democratizar a comunicação. (BAZALGETTE, BÉVORT & SAVINO, 1992)

Os jovens têm uma imensa facilidade para o manuseio das tecnologias digitais e estão completamente inseridos no contexto das mídias. O impacto gerado pelos produtos midiáticos é sentido nas experiências e no modo em que os jovens se relacionam com o ambiente que o cerca. Do mesmo modo que o ato de aprender as matérias escolares é importante, refletir, entender as mídias, também é fundamental para a formação. Ribeiro, Barbosa e Moreira, (2014, p. 3), com base no pensamento de Bakhtin, entendem que o ser humano está em constante diálogo com o que o cerca e que pelo simples fato de existir, ele dialoga com o mundo e o que nele existe.

A educomunicação pode acontecer em sala de aula de diferentes formas. Citamos como exemplo o professor que traz temas midiáticos para a classe e elabora uma discussão. Isso é facilitado e tem ressonância com os alunos, pois os temas foram divulgados e o jovem por certo já teria tido algum contato com o assunto ou mesmo interesse. Outra forma também muito comum de inserção de educomunicação no cotidiano da aula é a utilização de tecnologias para a produção de conteúdo próprio,

Os aparelhos celulares são os principais instrumentos utilizados no projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: Um Estudo do Trabalho Colaborativo e Compartilhável em Narrativas Transmídias". Este dispositivo ainda é visto por muitos como uma ferramenta que apenas proporciona um 'entretenimento portátil' e que em sala de aula é um objeto que atrapalha e tira a atenção dos estudantes. O projeto propõe uma discussão sobre esse paradigma, pois além de incentivar a produção de conteúdo que esteja relacionado às disciplinas dadas em sala de aula, também estimula a busca por saberes populares.

A dinâmica do projeto foi separada por etapas. Primeiramente foram realizadas oficinas nas áreas de fotografia, áudio, vídeo e texto jornalístico, ministradas pelos professores da UFMT, com o apoio da equipe formada pelos discentes da universidade. Em um primeiro momento, os alunos ficaram receosos, com certo medo de produzirem os textos. A vergonha vinha do fato de muitos ali pensarem que sua escrita não fosse boa o suficiente. Outros até se expressavam bem por outros meios, porém na hora de colocar no papel se recolhiam com medo de um julgamento. Essa insegurança logo foi contornada e os alunos ficaram mais confiantes à medida que recebiam auxílio e tiravam as dúvidas.

Depois de passada a fase da técnica, era chegada a hora da prática. Inicialmente foram discutidas as pautas em conjunto, com alunos e professores. Durante a escolha dos assuntos, foram levados em conta diversos fatores,

como as matérias dadas em sala de aula, a localização da escola e os contextos sociocultural e ambiental da comunidade. Os textos deveriam ser escritos obedecendo as características da linguagem jornalística tradicional, que por ter entre seus traços a objetividade e a concisão, ajudaria futuramente na formação do aluno em produzir textos. A correção dos textos foi feita de modo a ajudá-los nas áreas em que tiveram mais dificuldades. Estávamos todos, a equipe da UFMT e professores das escolas, atentos aos pequenos deslizes na ortografia, ao vocabulário, à coesão, expressão de ideias e clareza textual. Com as pautas definidas, foi notável a animação de alguns alunos em realizar as atividades, visto que eles tiveram autonomia na apuração das informações.

A busca da cultura regional se fez presente nos quatro jornais editados no final de 2015. Destacam-se, porém, dois jornais em específico. No jornal O Pantaneiro, as matérias foram predominantemente culturais. Desde a história da fundação da Escola Estadual Santa Claudina, localizada na zona rural do município de Santo Antônio de Leverger, passando pela festa de Nossa Senhora Aparecida e pelo artesanato, até chegar aos cavalos de corrida. Já no Dutra Jovem, jornal feito pelos alunos da Escola Estadual Gustavo Dutra, localizada às margens da BR 364, uma das matérias também tratou da origem da escola, assim como foi feito um texto em comemoração aos 150 anos de Marechal Rondon² e uma matéria abordando a vida de uma benzedeira³. É notável o empoderamento dos alunos participantes, que mostraram que querem resgatar e preservar a cultura regional. Muitas dessas situações e pessoas fazem parte do cotidiano dos jovens dessas escolas, o que tornou mais fácil a coleta das informações para os textos.

No caso dessas duas escolas, a relação entre os professores e os alunos foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. Visto que estão localizadas em regiões rurais, professores e estudantes fazem parte da mesma comunidade, sendo alguns inclusive vizinhos e parentes uns dos outros, o que traz um maior vínculo nas relações. Apesar de terem relatado que não possuem tanta conexão com as mídias digitais, os professores foram fundamentais na construção do conhecimento, sempre incentivando e auxiliando os alunos na concepção dos trabalhos. Essa proximidade entre alunos e professores por fazerem parte de comunidades pequenas facilitou também o contato com os personagens que foram entrevistados para as pautas dos jornais. Uma aluna entrevistou a avó dela, que era benzedeira. Um aluno entrevistou o pai, que era peão e ajudava a cuidar dos cavalos de corrida.

Em dezembro de 2015 foi realizado um evento de encerramento da primeira fase do projeto, em que os produtos produzidos pelos alunos foram exibidos para os pais, professores e toda a comunidade, assim como foram também distribuídos os jornais impressos.

² Cândido Mariano da Silva Rondon, mais conhecido como Marechal Rondon, foi um militar brasileiro que liderou as expedições que expandiram as linhas telegráficas no interior brasileiro no final do século XIX e início do século XX. Considerado o patrono das comunicações.

³ Atividade destinada à cura de pessoas doentes por meio de rezas, gestos e ervas medicinais

As mídias digitais em prol da educação

Para que houvesse evolução, a humanidade precisou quebrar barreiras e paradigmas. As trocas e relações interpessoais não são as mesmas de 2.000 anos atrás e nem serão iguais agora daqui a 500 anos. Essas trocas ganham proporções maiores quando a comunicação evoluiu junto. Segundo Adam Scharff (1995), o advento de novos meios de comunicação tem repercussões diretas na cultura e se "o computador é um produto do homem, portanto é parte de sua cultura" (SCHAFF, p. 73, 1995).

No final do século XX foi possível observar uma revolução tecnológica, consequência de um rápido avanço técnico na informática e nas telecomunicações, o que colocou à disposição da sociedade novos meios de produção e de consumo de conteúdo. Essa mutação passa não só pelos computadores como também pela internet e por outros gadgets, como o telefone celular, que integra agora várias outras funções que no passado nem imaginávamos ter em um aparelho que cabe na palma da mão. A comunicação, que está no olho desse furacão de evoluções técnicas, ainda tem que lidar com novas questões educacionais, sociais, políticas e econômicas que essas mudanças causam.

A educomunicação tem um desafio pela frente: as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). A mídia-educação tem que aprender a lidar com uma cultura de interação e participação muito maior entre os jovens, além da aproximação entre produtores e consumidores de conteúdo (fenômeno que pode ser observado na relação entre leitores e autores de blogs, por exemplo).

De acordo Castilho Costa (apud JAWSNICKER, p.2, 2008), a comunicação olha para a educação em "busca de um espaço de relações sociais no qual possa trabalhar com os aspectos cognitivos, críticos e comportamentais do público e onde prevaleça uma postura formativa e libertadora". Para Jawsnicker (2008), com base no pensamento de Cortelazzo, é fundamental que o professor se aproxime dos meios de comunicação, se acostume com eles, "controle sua eficiência e seu uso para então ter a capacidade de criar novos saberes".


Com professores capacitados para introduzir as mídias na sala de aula, a dinâmica das atividades fica mais espontânea. Segundo Garcia (2010):

(...) aquilo que não está regularmente planejado, por um lado, pode ser incorporado na sala de aula. O inusitado, a surpresa, pode mexer com o alunado. Por outro, os atores sociais da escola contemporânea necessitam pensar a prática educacional aplicada à realidade cotidiana na expectativa de refinar os propósitos. Algo que otimiza a vetorização crescente entre vida e escola.

Com a realização da primeira fase do projeto "Educomunicação, Ciência e Outros Saberes: Um Estudo do Trabalho Colaborativo Em Narrativas Transmídias", ficou visível a importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos tem uma participação mais enérgica, deixando a produção dos saberes culturais e científicos mais dinâmicos. Os professores, mesmo com as dificuldades já antes citadas, tem um enorme papel nesse processo, pois os jovens se sentem mais confiantes e entusiasmados com a produção.

Referências

- AGUIAR, K. F., ROCHA, M.L., Pesquisa-intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, 23 (4), p. 64-73.
- BÉVORT, Evelyne, BELLONI, M.L., *Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- GARCIA, Wilton. *Corpo e tecnologia na sala de aula: estudos contemporâneos*. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 39-46, dec. 2010. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44843>>.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. 1 ed. Rio de Janeiro, 1973.
- JACKS, Nilda. *Mídia Nativa: indústria cultural e cultura regional*. 1997. Disponível em <<http://bocc.ubi.pt/pag/jacks-nilda-midia-nativa.pdf>>
- JAWSNICKER, Claudia. *Educomunicação: reflexões sobre teoria e prática. A experiência do Jornal do Santa Cruz*. 2008. Disponível em < <http://www.bocc.uff.br/pag/jawsnicker-claudia-educomunicacao.pdf>>
- LORENSONI, M., MOTA FILHO, A., TAVARES, D., ZAMBOM, R.C.O., *Glorioso São Benedito – do culto marginal à festa mais popular do Estado de Mato Grosso – BR. 2011, Cuiabá*. Disponível em <>
- LORENSONI, M., TAVARES, D., ZAMBOM, R.C.O. *O Siriri e Cururu – Tradição e contemporaneidade*. 2011, Cuiabá. Disponível em < <http://docplayer.com.br/7162109-O-siriri-e-cururu-tradicao-e-contemporaneidade.html>>
- RIBEIRO, E.C.U., BARBOSA, G.S., MOREIRA, B.D. *Ensinando e Aprendendo: experiência educacional com jovens de áreas rurais*. 2014. Anais do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Foz do Iguaçu, PR – 2 a 5/9/2014
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática e as consequências sociais da segunda revolução industrial*; tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. – 4 ed. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.



3ª PARTE
Audivisuais
na perspectiva
educomunicacional

A utilização de personagens midiáticos na prática de professoras da educação básica e caminhos para leitura crítica dos meios¹

Gabriela Schander Braga

Marta Nörnberg

Introdução

A educação é um processo constante de transformação e evolução. Por meio de práticas que possibilitam o crescimento, a pedagogia se torna a possibilidade de compreender e intervir no mundo. Para o educador brasileiro Paulo Freire, "nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (1996, p. 26).

Portanto, o ensinar exige a compreensão de que a prática é uma forma de valer-se de experiências que unem aspectos políticos, ideológicos, pedagógicos, gnosiológicos, e, recentemente, midiáticos.

Reconhecendo a importância da educação crítica, há que se estabelecer que esses aspectos midiáticos, muitas vezes, encontram influência nos grandes meios de comunicação – em especial a televisão. Diante da "era da informação", por meio das imagens, os receptores aliam diversão e prazer ao conhecimento. Dessa forma, professores e alunos, sujeitos protagonistas nessa relação estabelecida pela comunicação de massa (meio – receptores), incorporam ao próprio cotidiano e práticas pedagógicas elementos advindos dessa indústria cultural.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

Este artigo analisa a presença de personagens midiáticos dos meios de comunicação - e em específico televisivos - por meio das práticas das professoras do ciclo de alfabetização em suas atividades pedagógicas. Dessa forma, procura-se verificar ou não sua existência, de que forma ela ocorre, traçando um diálogo entre autores acerca da indústria cultural e discutindo o papel da mídia na educação. O trabalho foi feito em duas etapas: análise de vídeos produzidos no Seminário Estadual do PNAIC em 2013 com apreciação do material acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas e aplicação de um questionário com algumas professoras participantes do projeto OBEDUC-PACTO².

Televisão: história e influência

A televisão foi o principal meio de comunicação criado durante o século XX, resultado da união de componentes eletrônicos que utilizam ondas eletromagnéticas de som e imagem feita pelo engenheiro escocês John L. Baird em 1920. Até sua criação e enquanto não havia transmissões por meio do novo veículo, o rádio e o jornal impresso ainda tinham suas máximas expressões como veículos de comunicação de massas. Então, na Alemanha nazista de 1935, iniciam as primeiras transmissões televisivas. Mas apenas com o fim da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1946 na Inglaterra, que a difusão do veículo foi consagrada.

Com uma expansão rápida, as permissões concedidas para aparelhos televisivos domésticos desfrutou de seu aumento em vinte vezes em três anos - de 15.000 permissões disponíveis passou a 3.400 em 1950, segundo afirma Thompson (1998). Esse aumento no comércio do novo aparelho de comunicação gerou declínio em outros meios, como é o caso do rádio e do impresso. Nas Américas, o cenário foi parecido. Nos Estados Unidos, em uma década desde sua implementação em 1948, o número de famílias norte-americanas já era o mesmo de aparelhos televisivos.

Já no Brasil, a primeira transmissão aberta foi feita pela TV Tupi em 1950 na cidade de São Paulo, por meio de duzentos aparelhos importados pelo jornalista Assis Chateaubriand. No início, o meio ainda tinha um caráter urbanizado e elitizado em razão de seu preço expansivo. Todavia, a partir da Ditadura Militar, o veículo tornou-se popular e triunfou, inclusive, como propaganda política. A partir de então, a televisão se tornou e se mantém até hoje como o veículo de comunicação predominante, segundo dados divulgados pela Pesquisa Brasileira de Mídia

² O projeto de pesquisa "Formação continuada de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano de ensino fundamental)", identificado pela sigla OBEDUC-PACTO, investiga as ações de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), via Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sediado na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas, localizada na cidade de Pelotas/RS.

em 2015³. Na mesma pesquisa, constatou-se que 95% dos entrevistados assistiam televisão, sendo que 73% desses o faziam diariamente, em média, 4h31 por dia nos dias de semana e 4h14 durante os finais de semana. Ainda sobre os dados obtidos, os brasileiros afirmaram assistir a televisão como fonte de informação (79%), como diversão e entretenimento (67%), como forma de tempo livre (32%) e em razão de programação específica (19%). Além disso, 11% declarou que o meio seria uma forma de companhia.

Já na Pesquisa Brasileira de Mídia mais recente, publicada em 2016⁴, alguns dados chamam a atenção. Um deles é que pouco mais de três quartos dos entrevistados assistem ao veículo televisivo todos os dias da semana, com tempo médio que supera três horas diárias. Além disso, nas conclusões que se referem à informação proveniente das notícias de televisão consta que, com base nos entrevistados que assistem como fonte informativa, 28% confia sempre e 26% confia muitas vezes. Isso demonstra que 54% do corpus de entrevistados estabelecem uma relação de confiança plena ou quase plena no conteúdo veiculado enquanto informação.

Frente aos dados expostos, pode-se constatar a TV com ampla influência na sociedade brasileira. No que tange o universo infantil, Casagrande; Valério (2012) afirmam que o meio é como uma "mãe branda" para as crianças, já que as mesmas passariam mais tempo em companhia da televisão que dos próprios pais. Por apresentar uma característica de dinamicidade, a linguagem simples e direta se torna atrativa aos pequenos receptores. Assim, muitas das vivências infantis tradicionais anteriores acabam por ceder espaço para a televisão, que ocupa papel central no processo de formação dessas crianças.

Outro processo decorrente da vigência da mídia como influenciadora, seria a propagação do consumo. Para os autores, "as crianças viram aliadas da mídia, por isso vemos tantas propagandas publicitárias direcionadas para o público infantil, afinal, são eles os principais clientes" (CASAGRANDE; VALÉRIO, 2012). Essa ideologia, que ratifica e circunda o sistema capitalista, é a expressão da indústria cultural já cunhada pelos teóricos frankfurtianos da Teoria Crítica. A difusão e circulação de conhecimento, cultura e educação necessita encontrar símbolos que propiciem a manutenção dos valores dominantes. Visto que esse conjunto promove o capital, a televisão se torna mais um instrumento de propagação e reprodução desse conteúdo.

³ <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>.

⁴ <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>.

O poder da imagem

No momento que a discussão percorre os meios de comunicação, é inegável reconhecer que a televisão reúne os mais variados recursos em um único meio. A maneira como a mensagem é comunicada, de forma a trazer o telespectador para dentro da realidade, assistindo a ela diante dos próprios olhos, é uma forma do público entender o canal como um acesso direto ao real. Utilizando-se dos mais diversos sentidos dos receptores, a imagem se torna elemento essencial para construir um universo de sentidos.

Uma expressão popular muito utilizada diz: uma imagem vale mais que mil palavras. Muitos desconhecem o poder que a mesma possui sobre os telespectadores. A imagem, como elemento simbólico não codificado, revela e ao mesmo tempo esconde. Através dela muita coisa é comunicada de forma despercebida, essa talvez seja uma das causas da fascinação que ela exerce. As crianças por falta de informação e de formação pessoal, não sabem o que é bom ou ruim, o que influencia ou não, elas querem simplesmente assistir o que as atrai, o que chama a atenção, não dando atenção ao conteúdo. Até porque não possuem esquemas mentais completos para discernir sobre a programação. (CASAGRANDE; VALÉRIO, 2012).

Dessa maneira, as construções advindas da indústria cultural e posterior massificação de conceitos, ideologias e valores atingem profusão no meio televisivo. Em busca dessa criação de padrões, bens de consumo são explorados e vendidos aos telespectadores por meio de representações imagéticas. A identificação e fácil reprodução de alguns deles – como é o caso de personagens do universo infantil –, endossa o caráter estratégico dessa indústria.

Essa característica também apresenta diálogo com a teoria pós-moderna em que as imagens assumem papéis centrais na sociedade. A “Era do Entretenimento” como conceitua Neil Postman (1985, apud KELLNER, 2013, p. 105), é voltada para a cultura da imagem - momento que vivemos agora. O teórico atribui sua primeira expressão à televisão, já que é a “máquina de imagens mais prolífica da história, gerando entre quinze e trinta imagens por minuto e, assim, milhões de imagens por dia”. Douglas Kellner (2013) endossa as colocações de Postman, mas de uma forma mais positiva:

(...) precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender. A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. Um tal esforço seria parte de uma nova pedagogia radical que tentasse ir à raiz de nossa experiência, nosso comportamento e conhecimento (...) (KELLNER, 2013).

Portanto, a apreensão da leitura de imagens é importante já que visa analisar não apenas a forma como elas são construídas, como também o conteúdo que elas comunicam. Esse processo faz com que ocorra a apreciação, decodificação e interpretação das imagens para realizar uma leitura crítica das mesmas, como afirma Kellner (2013). Dessa maneira, é importante que haja um domínio sobre os artefatos decorrentes da cultura de massa, o que acaba por gerar um alfabetismo crítico frente à leitura dessas imagens e à mídia, parte central para formação de um currículo educacional progressista.

Procedimentos metodológicos

Para conferir a existência – ou falta – de personagens midiáticos nas práticas pedagógicas das professoras participantes do PNAIC, o material utilizado foram vídeos produzidos a partir do Seminário Estadual de 2013 que se encontram nos arquivos do projeto. Primeiramente, os vídeos em análise foram armazenados em HD externo; após, foram catalogados de acordo com a temática correspondente ao conteúdo de cada material – além de assistidos, conferiram-se as anotações realizadas pelas cinegrafistas responsáveis durante as gravações – e, posteriormente, arquivados nos computadores pertencentes ao OBEDUC-PACTO.

A amostra escolhida refere-se aos vídeos que se encontram na categoria VMT (Vídeos de Mostra de Trabalho). Foram escolhidos os sete primeiros para análise – sendo um deles descartado por não apresentar tempo nem conteúdo relevante para pesquisa – em razão de serem os primeiros da amostra e apresentarem tempo expressivo de gravação.

Nomeação dos vídeos de Mostra de Trabalho (VMT)	Tempo de duração
VMT1	06:24
VMT2	02:42
VMT3 (descartado)	00:23
VMT4	12:01
VMT5	01:20
VMT6	01:43
VMT7	01:23

Tabela 1: Nomeação dos vídeos e tempos de duração

Fonte: Material videografado durante o Seminário Estadual do PNAIC em 2013.

Justifica-se o uso de material audiovisual segundo a importância atribuída por Garcez; Duarte; Eisenberg (2011) acerca da pesquisa qualitativa em vídeos:

Todo o material gravado precisa ser identificado, catalogado e arquivado adequadamente logo depois de produzido, de forma a tornar possível o acesso a cada item e sua análise. Embora a videogravação seja um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas, há pouca produção bibliográfica a respeito da análise desse tipo de material. Muitos pesquisadores optam por transcrever as gravações, transformando o texto audiovisual em texto escrito para analisá-lo segundo os pressupostos utilizados na análise desse tipo de material. Tal procedimento provoca perda de qualidade e pode ser considerado um mau uso do potencial de um material videogravado. (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Dessa forma, seguiu-se e adaptou-se o molde traçado pelos teóricos para examinação em videogravações. Sendo o material identificado, catalogado e arquivado, não houve transcrição do objeto audiovisual investigado visto que perderia muito de seus detalhes e significados. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa minuciosa acerca dos dados da pesquisa, a fim de buscar os objetivos traçados no início da investigação.

Ainda sobre a eficiência do uso de vídeos como material qualitativo, Westerkamp; Carissimi (2011) discorrem acerca das possibilidades que surgem a partir da leitura do conteúdo quantas vezes forem necessárias, já que apresenta um caráter não efêmero e, portanto, permanente. Consequentemente, o resultado não geraria dúvidas.

Logo, a metodologia utilizada na primeira etapa foi resultado da apreciação dos vídeos um a um; realização da anotação do nome da professora responsável pela apresentação do trabalho; análise das práticas pedagógicas utilizadas durante as atividades e, por fim, observação e interpretação acerca da presença de personagens midiáticos nos trabalhos apresentados.

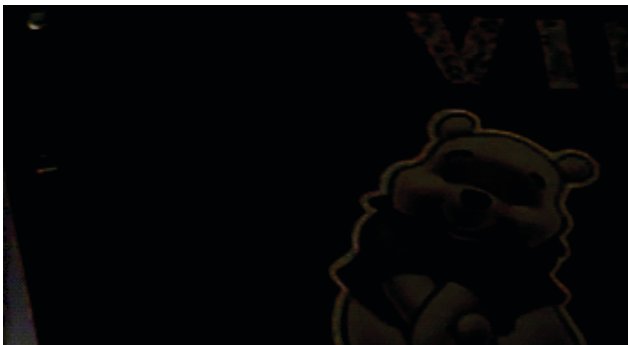


Figura 1 – VMT 1: presença do Ursinho Pooh

Em um segundo momento da pesquisa, foi utilizada a pesquisa qualitativa e quantitativa da coleta de dados e, mais especificamente, em formato de questionário. Para Chaer; Diniz; Ribeiro (2011), essa forma de análise permite a coleta de informações da realidade. Segundo Gil (1999, p. 128-129 apud CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260), as possibilidades advindas desse método podem ser mencionadas da seguinte forma:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129 apud CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260).

Dessa maneira, os questionários foram elaborados com oito perguntas, sendo elas abertas e fechadas, com temáticas que versavam sobre o uso da televisão pelas professoras, de que forma elas utilizavam a mídia em sala de aula, se verificavam a presença de personagens midiáticos em suas próprias práticas e a possibilidade de envio de material em que a docente verifique o emprego de algum elemento advindo dos meios de comunicação.

Resultados verificados

A partir da verificação dos seis vídeos analisados, foi constatada a presença de cinco personagens midiáticos, sendo eles: Chapeuzinho Vermelho, Saci Pererê, Ursinho Pooh, Minnie Mouse e gatinha Marie. Esses personagens foram utilizados em projetos e sequências didáticas com finalidades educativas ou mesmo como forma de enfeitar as atividades produzidas.

Além disso, com a leitura e interpretação dos dados referentes às respostas encontradas nos questionários, constatou-se que todas as professoras assistem televisão, seja em maior ou menor frequência. Ao apresentar duas imagens – o desenho de uma porca e a Peppa Pig – que deveriam representar a escolha das mesmas para um personagem representativo da turma, unanimemente foi escolhida a personagem do Discovery Kids, sob o pretexto de ser um elemento recorrente no cotidiano das crianças.

Em razão de serem personagens produzidos pela cultura de massa, algumas questões podem ser levantadas: qual a justificativa de utilizar esses personagens em detrimento de outros? Entre a representação de um porco qualquer, por que a utilização da Peppa Pig?

Quanto à leitura das docentes acerca do papel da mídia, se aliada ou inimiga, as respostas divergem. Uma parte entende a mesma como aliada, mas também manipuladora, enquanto outras entendem que pode ser um instrumento importante de formação. Além disso, verificou-se certa resistência em pensar a mídia como coprodutora de conhecimento, sendo, para algumas, uma mera tecnologia da informação.

Por fim, de forma unânime novamente, as professoras afirmam trazer elementos midiáticos para trabalhar em sala de aula, mas sempre a partir de um viés interpretativo e contextualizado, explorando os aspectos dos personagens sem deixar de inseri-los em uma prática reflexiva. O relato de uma das professoras pode ser explicitado como exemplo quando declara que trabalhou com seus alunos um episódio da série norte-americana "Todo mundo odeia o Chris". No relato, a alfabetizadora afirma que abordou assuntos como as situações de bullying, o papel da matriarca da família (mãe, dona de casa e o tratamento que recebia pelos filhos e marido) além das questões raciais inculcadas no seriado.

À luz dos resultados observados durante a pesquisa, pode-se perceber que, de fato, personagens midiáticos estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras que compõem o ciclo de alfabetização. Dessa maneira, o presente artigo propõe-se a discutir proposições acerca do por que eles se apresentam e qual seria a melhor abordagem dos mesmos, a fim de garantir uma aprendizagem comprometida com a autonomia do conhecimento.

Indústria cultural: pontos e contrapontos

Com um viés marxista e iluminista de crítica ao sistema capitalista vigente, as colocações propostas por Adorno; Horkheimer (1985) em sua *Dialética do Esclarecimento*, a presença de personagens midiáticos na prática pedagógica pode ser analisada segundo a perspectiva da indústria cultural cunhada pela Teoria Crítica. Os frankfurtianos fundamentam seus estudos sob a ótica de perceber as alianças feitas entre mídia e poder e a disseminação de ideologias e bens de consumo distribuídos pelos meios de comunicação massivos. Decorrentes dessa distribuição surgem padrões que podem ser percebidos, dado o seu caráter de reprodução em larga escala.

Essa profusão foi cunhada como indústria cultural, que seria a mercantilização de bens de consumo culturais que estavam surgindo na Europa e Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX, com a indústria do entretenimento. Com características que visam padronizar e racionalizar os bens de consumo, o público receberia essas mensagens de forma passiva, impedida pelo contexto da época. A lógica corporativa reina como moeda de troca. Informação e diversão em troca de alienação.

Padronizados, homogêneos e estereotipados, alguns produtos se destacariam por certo ar de individualidade, como a escolha de certas personalidades, tal como disserta Thompson (2011). Porém, essa escolha

nada mais é que um reflexo dessa indústria que busca criar modelos facilmente reproduzidos que reiteram o viés lucrativo dos meios. Dessa forma, o uso de personagens midiáticos seria um artefato cultural que geraria identificação por parte do público e retificaria a manifestação dessa indústria no público.

Além disso, há que se ter claro que o consumismo é um dos braços estratégicos do capitalismo. Para manter o sistema vigente, é preciso que haja cada vez mais consumidores, o que geram mais anunciantes e assim a sociedade gira em torno do capital. As emissoras comerciais, por exemplo, realizam uma pesquisa minuciosa acerca do público, a fim de conhecê-lo para saber exatamente suas necessidades em termos de bens de consumo. Segundo Silva et all (2008):

Muitos programas da grade são voltados para o consumismo. Nas emissoras comerciais, por exemplo, nada vai ao ar sem um minucioso planejamento do retorno financeiro que pode dar aos anunciantes e à própria empresa. E por ser um veículo atrativo e influenciador, ainda existem esferas de poder, classes dominantes, quer sejam públicas ou privadas, que se utilizam desse recurso, tão belo e tão devastador, de uma maneira que convença os telespectadores da importância dos seus interesses, omitidos, é claro dentro da programação. (SILVA et all, 2008).

Além da inegável influência exercida pelos media no cotidiano do mundo globalizado, a questão da dominação cultural é algo facilmente identificado nos veículos midiáticos. Assim, a Teoria Crítica torna-se um estudo base para entender a natureza bem como as consequências dos meios de comunicação de massa à luz das sociedades modernas.

Contudo, há contrapontos que cabem ser discutidos acerca das imposições causadas pela indústria cultural. Thompson (2011) traça uma crítica aos estudos dos frankfurtianos que pode ser inserida no contexto da educação. O teórico coloca em dúvida a forma como é recepcionada as mensagens ideológicas trazidas pela mídia. O público aceita, de forma acrítica, e encaixa-se na ordem social imposta? Segundo Thompson (2011) isso não ocorre, e seria uma “falácia do internalismo” supor que os receptores são passivos e conformados, deixando de lado a capacidade crítica dos mesmos. Além disso, afirma que as proposições geradas pela dominação social imposta seria também uma forma de dominação, visto que traria a crítica iluminista como verdade absoluta e incontestável.

Seguindo o viés de Thompson (2011), portanto, a educação crítica poderia auxiliar o público – não alienado – a construir um pensamento reflexivo em torno da difusão proposta por essa indústria cultural. Durante o processo de socialização das crianças, família e escola apresentam papéis centrais no que tange os aspectos de formação e consolidação de valores, crenças e hábitos. Na era da informação, a mídia disputa e torna-se parte da composição dos indivíduos, de forma a corroborar nos processos de aquisição do conhecimento. Contudo, há que se ter clara a

existência de uma indústria cultural que tem por objetivo disseminar informações visando o consumo. Por isso, a sala de aula se coloca como um espaço para refletir e debater sobre tudo o que é fruto midiático, traçando um viés interpretativo, crítico e argumentativo acerca dos produtos advindos dos meios de comunicação de massa.

Mídia e educação como aliadas

Em virtude da notável presença de personagens midiáticos e comparando as respostas produzidas pelas professoras alfabetizadoras, entende-se que a mídia se torna aliada da educação, visto que não há como rejeitar sua existência já que é algo latente no momento atual. Não fazer uso das mesmas significaria um afastamento do mundo real. Como corrobora Silva et all (2008), ignorá-las estaria "dificultando a seus alunos a compreensão, o conhecimento e o desenvolvimento de valores indispensáveis a sua interação cultural, social, profissional e política do seu tempo" (p. 219).

Não há como negar a natureza curiosa que a televisão e seus personagens apresentam. Por meio de construções de um universo imagético, o meio constrói e desconstrói vilões e heróis que produzem fascínio nas crianças. Paulo Freire (1996) discorre sobre a curiosidade, sendo essa uma inquietação natural do ser humano que procura esclarecimentos. A partir dessa manifestação construída em meio a processos históricos e sociais, é importante que o educador explore essa capacidade em seus alunos, a fim de desenvolvê-la de forma crítica.

Assim, a construção e constituição do capital humano, o qual seria o desenvolvimento de qualidades e competências que são adquiridas por meio de processos educativos, perpassa os aspectos midiáticos. A televisão possibilita um universo imaginário que reporta ao caráter lúdico do meio. Por meio das imagens, as crianças criam e recriam fantasias e conceitos em cima do que lhes é apresentado, formando opiniões a partir da aquisição desses termos.

Devido ao caráter persuasivo do meio, é importante que o mesmo seja interpretado e utilizado como aliado no processo de aprendizagem. Acerca da importância de trazer a mídia para dentro da sala de aula e discuti-la criticamente, Casagrande; Valério (2012) afirmam que os educadores são elos essenciais nesse processo da educação e da valorização da mídia como objeto de informação e de cultura. Para isso, eles precisam estar atentos e cientes do seu papel de mediadores nesse processo (2012, p.110).

Tal mediação seria o aspecto ideal para promover uma pedagogia crítica e reflexiva acerca dos bens de consumo, ideológicos ou pragmáticos que seriam resultado dessa comunicação de massa. Como a televisão traz personagens soltos ou inseridos em contextos que, muitas vezes, não aliam conhecimento à informação, caberia ao professor o papel de tratar esses produtos não por seu viés comercial, mas educando para cidadania que vai além dos imperativos traçados pelo consumismo. Para Santos; Medeiros, "o papel da escola é oferecer subsídios aos alunos, que permitam sua reflexão, e aguace o seu senso crítico, para que ele saiba analisar os produtos oferecidos pelo mercado, a fim de não ser manipulado pelas classes dominantes que querem manter a ordem vigente e obter lucro." (2010).

Trazendo a mídia para suas práticas pedagógicas, os docentes têm ao seu lado uma aliada que pode ressignificar certas práxis. O uso de elementos midiáticos possibilita um novo diálogo entre os agentes da educação, oportunizando um aprendizado que pode ser atrativo por meio das imagens.

Porém, há que se ter esclarecimento sobre a natureza dos meios comerciais. Para tanto, se faz necessária a prática reflexiva, crítica e interpretativa das informações recebidas, absorvendo e conectando pontos a fim de buscar uma pedagogia crítica a partir da conscientização dos elementos midiáticos e não simples reprodução dos mesmos. Dessa maneira, as crianças tornar-se-iam capacitadas a fazer uma leitura sobre o mundo de forma ampla e avaliativa, discernindo premissas e desenvolvendo formas autônomas de compreensão.

Um caminho possível: a educomunicação

Ao pensar maneiras de aliar as práticas educativas aos meios de comunicação surge a educomunicação. Cunhada, segundo o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, por Ismar Soares (s.d.), como um conjunto de ações que se refere à criação e fortalecimento dos ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, fortalecimento de recursos da comunicação como forma de expressão e um estudo sistemático dos sistemas comunicacionais – o qual busca a observação dos media em sua forma de atuação na sociedade –, a prática fundamenta-se em uma associação positiva entre educação e comunicação.

Para tanto, é necessário que se preveja e planeje um conjunto de ações participativo em um contexto de planejamento pedagógico, a fim de que o benefício seja gerado para todos agentes envolvidos no processo. Soares (s.d.) define a educomunicação, portanto,

como sendo o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (SOARES, s.d., p.1).

Dessa maneira, a comunicação seria tanto um meio quanto um objeto de ensino e estudo, sendo ainda utilizada como instrumento para formação crítica e cidadã. Uma visão menos iluminista e conteudística, e mais construtivista e dialética, como já propunha Freire (1996), são perspectivas que abarcam os usos da educomunicação enquanto caminho formativo. (SOARES, s.d.)

Para Jacquinot (apud SOARES, s.d., p. 10), atualmente, há uma oposição entre o saber escolar e o saber midiático. Segundo a teórica, enquanto o primeiro é voltado para o passado, a lógica da razão, formação de cidadãos, valorização da subjetividade e age de maneira a ignorar a lógica econômica, o segundo tem a função de se interessar pela atualidade, factual emocional, efemeridade, construção de consumidores, ideia de objetividade e funciona por meio da lógica comercial. Portanto, Jacquinot afirma que o saber proveniente da escola é mais aprofundado, enquanto o saber-informação é fracionado e descontínuo.

Expondo essas duas perspectivas de apreensão de conhecimento, Jacquinot (apud. SOARES, s.d., p. 10) propõe que os professores não ignorem a "cultura midiática", sobretudo televisiva, que é quase inerente aos alunos. Dessa forma, a teórica orienta que se introduzam esses saberes midiáticos enquanto objetos pedagógicos, com a finalidade de trabalhar tanto os meios quanto as mensagens provenientes dos mesmos. Assim, conclui com a defesa de que não haja, portanto, essa dicotomia entre saberes, mas sim a fusão entre eles, utilizando-se dos meios comunicativos, em especial televisivos, para produzir um olhar crítico desde cedo no ambiente escolar.

Considerações finais

A partir do presente artigo, conclui-se que a televisão, meio de comunicação de massa que alia informação e entretenimento, é um importante instrumento de disseminação da indústria cultural. Criando padrões e personagens que serão incorporados no cotidiano das sociedades, o meio acaba por explorar aspectos referentes ao consumismo e manutenção do sistema capitalista vigente. Além disso, verificou-se a veracidade da máxima "uma imagem vale mais que mil palavras", visto que a inserção do universo imagético na sala de aula produz maior atração e identificação entre os agentes no processo de aprendizagem.

Não obstante, feita a análise das práticas pedagógicas executadas pelas professoras alfabetizadoras, bem como conferindo as respostas dos questionários, conclui-se que a mídia está presente no processo de aprendizagem, agindo como coprodutora de conhecimentos, ideias e valores no que tange a formação dos alunos. Os meios se tornam, portanto, um amparo e um aliado na elaboração de sequências e projetos didáticos para os anos iniciais.

No entanto, é importante que a docência atente-se para oportunizar momentos de reflexão e análise em torno desses personagens. A educomunicação, por exemplo, que busca aliar os saberes escolares aos midiáticos, é uma alternativa recente e possível, a qual oportuniza uma formação a partir de um viés não alheio aos meios de comunicação, mas integrado e em posição crítica a eles.

Conclui-se, portanto, que dada a existência da leitura de mundo, citada por Paulo Freire (1996), é importante que os professores, a partir das vivências (aqui midiáticas) de seus alunos, formem cidadãos que avaliam, ponderam, raciocinam e interpretam a inserção desses ícones na realidade que vivem, a fim de que se tornem, então, adultos críticos e reflexivos.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Brasil: Zahar, 1985.

CASAGRANDE, Mariana; VALÉRIO, Ana Cláudia. A influência da televisão na educação infantil. **Advérbio**, Cascavel, v. 7, n.14, p.102-116, 2012.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael; RIBEIRO, Elisa. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p. (Coleção Leitura)

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p.249-262, 2011.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013. p. 101-128.

SANTOS, Tessa; MEDEIROS, Silvana. Indústria cultural e educação. **Facesi em revista**. Paraná, v.2 n., 2010.

SILVA, Flávia; NETO, Francisco; SILVA, Mara; NOGUEIRA, Nélia. A influência da televisão na educação. **Revista de Estudos do Norte Goiano**, Goiás, v. 1, n. 1, 2008, p. 205-230.

SOARES, Ismar. **Alfabetização e Educomunicação**: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

SOARES, Ismar. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em 3 mar. 2017.

THOMPSON, John. Ideologias nas sociedades modernas. In: THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011. Cap. 2, p. 130-144.

WESTERKAMP, Caroline; CARISSIMI, João. Vídeos Institucionais: uma análise comparativa. In: **XII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL**, Londrina/UEL, maio 2011.

As competências midiáticas nas oficinas de audiovisual do Núcleo Mediar¹

*Camilla Marangon Feitoza
Maria Madalena de Bastos Ferreira Costa
Maria Tereza Moreira Guedes
Gabriela Borges
Soraya Ferreira*

Literacia Audiovisual

A linguagem audiovisual mistura códigos cujos usos acabam se confundindo e hibridizando-se, misturando formas de se produzir a visualidade para onde convergem tais códigos. Quando falamos nessa linguagem, levamos em conta que falamos de campo, quadro, ângulo, visão entre outros, em confluência com som, áudio, tudo isto em movimento. As interfaces que usamos para produzir e difundir as produções audiovisuais são tantas, como os celulares e as redes sociais, que a aquisição das competências midiáticas se dissemina quase que de forma natural. Estamos acostumados a lidar com o audiovisual. Atualmente, adotamos formas de comunicação mais interativas e que usam todos os nossos sentidos, assim, quanto mais sentidos um meio estimular, mais interativa será a sua forma de comunicação.

O contato frequente com o audiovisual nos leva a aprender a forma como as mensagens são construídas, muitas vezes sem nos darmos conta disso. Desde pequenos assistimos à televisão e desenvolvemos habilidades que nos permitem diferenciar entre a narrativa de uma telenovela e de um telejornal, por exemplo. Ninguém nos ensinou propriamente, mas sabemos o que podemos esperar destas duas formas de linguagem audiovisual.

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Comunicação, da Intercom Júnior – XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

O acesso a conteúdos diferenciados e inteligentes, que se diferenciam do excesso de banalidades que encontramos na mídia, nos ajuda a formar o nosso repertório cultural e o nosso gosto estético. Assim, podemos desenvolver nossas competências para distinguir entre as diferentes propostas comunicativas das mensagens que recebemos.

Em um contexto em que somos convidados a criar nossos próprios conteúdos, a educação audiovisual é importante como referência para criarmos produtos de qualidade, que agregam valor à vida das pessoas e contribuem na construção de uma sociedade mais informada, justa e democrática.

Sendo assim, a Literacia Audiovisual está relacionada à capacidade de discernir as formas de construção da linguagem audiovisual; à capacidade de desenvolver competências para criar mensagens criativas, inteligentes e de qualidade; e também contribuir na formação de cidadãos mais críticos e participantes.

Nesse artigo será abordado o tema do audiovisual nesses aspectos: como sistema, veículo de comunicação e como método pedagógico. Cada vez mais as tecnologias que usam o audiovisual estão presentes na vida das pessoas, isso inclui as crianças, que são inseridas cada vez mais novas nesse contexto. A infância contemporânea é receptora dos conteúdos audiovisuais, mas também é produtora desses conteúdos. "A intensidade com que elas se entregam à criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, *memes* e outros gêneros textuais usando máquinas digitais é hoje um dado corriqueiro, inclusive no cotidiano de amplos setores da sociedade brasileira" (GIRARDELLO, 2014).

Dimensões da competência midiática

Antes de abordar especificamente as dimensões é importante definir competência: "A competência é geralmente entendida como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes consideradas necessárias para um contexto determinado" (Ferrés e Piscitelli, 2015). Ou seja, no contexto da Literacia Audiovisual que estamos estudando são necessárias algumas habilidades ou conhecimentos para que as tecnologias audiovisuais sejam melhor utilizadas. São as competências que vão potencializar o pensamento crítico e reflexivo, bem como a autonomia dos indivíduos diante das tecnologias.

Para se alcançar tais competências Ferrés e Piscitelli (2015) propuseram uma metodologia baseada em dimensões que interagem entre si para o desenvolvimento destas competências. Os autores criaram indicadores relacionados a cada dimensão, sendo esses divididos em dois grupos: âmbito da análise e âmbito da expressão. A análise está ligada a interação de pessoas com as mensagens que recebem, já a expressão tem ligação com os produtores das mensagens.

A partir dos conceitos levantados por Ferrés e Piscitelli (2015) pudemos sintetizar as seis dimensões. A *Linguagem* é uma dimensão caracterizada pelo conhecimento dos códigos, dos gêneros e das estruturas narrativas, tornando possível avaliar e criticar as mensagens recebidas, e produzir uma comunicação de maneira efetiva. *Tecnologia*, por sua vez, é uma dimensão que envolve a compreensão do funcionamento das ferramentas de comunicação na elaboração das mensagens. A dimensão *Processos de interação* é relacionada à postura do cidadão diante das telas e de sua capacidade de interagir e participar com os conteúdos midiáticos, avaliando-os criticamente. Essa dimensão também envolve a capacidade de apreciar mensagens de diversas culturas e ser capaz de trabalhar colaborativamente. Já os *Processos de Produção e Difusão* estão ligados ao entendimento de uma produção midiática, reconhecendo as funções e tarefas dos produtores de mídia, bem como as fases dessas produções. A dimensão *Ideologia e valores* está ligada a compreensão das intenções e interesses contidos nas mensagens midiáticas, que estão ligadas a valores da sociedade. A última dimensão, a *Estética*, diz respeito à habilidade de reconhecer a qualidade estética de produções, sua formatação e sua relação com outros conteúdos midiáticos, artísticos e culturais.

As oficinas

O projeto Competências Midiáticas em cenários euroamericanos desenvolvido pelo Núcleo Mediar, vinculado ao Grupo de Pesquisa Redes Ambientais Imersivos e Linguagens (CNPO) da Faculdade de Comunicação da Universidade de Juiz de Fora, busca discutir formas de avaliar e desenvolver as competências midiáticas de diferentes grupos em relação ao consumo e produção de conteúdos audiovisuais. Neste momento está sendo realizado um diagnóstico por meio de questionários online com diferentes grupos e a elaboração de ações formativas por meio de oficinas de audiovisual em escolas públicas e privadas da cidade. Em maio de 2016, foram realizadas quatro oficinas na Escola Municipal Dr. Antonino Lessa, em Juiz de Fora. Essas tiveram como objetivo fazer com que os alunos entendessem a produção de alguns conteúdos audiovisuais, como animações, *stop-motion* e vídeos para o *YouTube* a partir da discussão do desenvolvimento das competências midiáticas de Ferrés e Piscitelli (2015).

As oficinas foram conduzidas pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF, Daniela Santana, com a monitoria de graduandos em Jornalismo participantes do projeto. Os encontros tiveram duração de duas horas semanais e foram realizados com 15 alunos de 9 a 12 anos.

Oficina Brinquedos Ópticos

Na primeira oficina, de brinquedos ópticos, os alunos descobriram como ocorre a criação de uma animação. Para isso, aprenderam a criar brinquedos ópticos simples, feitos com papel e lápis, como um flip book, que consiste em um conjunto de imagens feitas em páginas diferentes que variam em pequenos detalhes de uma para outra, criando a ilusão de movimento quando passadas rapidamente. Com essas atividades foram ensinados para as crianças, de uma forma lúdica, conceitos como, por exemplo, a ilusão de ótica usada nas animações. Na oficina, os alunos também tiveram contato com produtos audiovisuais através dos vídeos apresentados, como a primeira animação produzida no ano de 1914, *Gertie the Dinossaur* (GERTIE... 1914) e trailers de filmes, como o brasileiro indicado ao Oscar *O Menino e o Mundo* (O MENINO... 2013). Ao final da oficina, os alunos receberam bloquinhos para fazer novos brinquedos ópticos em casa, buscando incentivar novas produções a partir do conteúdo ensinado.

Em relação aos indicadores, foi possível perceber que durante a primeira oficina algumas competências foram sendo desenvolvidas. Em relação à dimensão *Tecnologia*, constatamos que os alunos entenderam a forma como as animações são criadas e aprenderam a construir as suas próprias histórias através de brinquedos ópticos, sendo assim possível estimular o desenvolvimento de habilidades de interação com meios que permitem a expansão de suas capacidades cognitivas. Também foram desenvolvidas capacidades relacionadas aos *Processos de Interação*, pois como a oficina foi realizada para um grupo de 15 alunos, esses trocaram experiências durante a aula, analisando os trabalhos dos colegas e compartilhando ideias, permitindo que houvesse uma grande interação com pessoas e coletivos diversos. Ao longo da oficina, as crianças também foram adquirindo habilidades que permitiram que essas compreendessem por que determinados conteúdos são mais apreciados que outros, o que só é possível quando se entende como esses conteúdos são produzidos, no caso, as animações.

A dimensão *Ideologia e Valores* foi a menos abordada durante a oficina, tanto pelo pequeno período de contato com os alunos, tanto pela idade das crianças. Porém, um indicador dessa dimensão trata da capacidade de entender como as representações feitas pela mídia podem estruturar a percepção da realidade, e durante a oficina foram mostradas animações de diferentes períodos e distintas formas de produção, que refletem um pouco a realidade, principalmente tecnológica, de cada época.

A *Linguagem* foi abordada pela capacidade de avaliar as mensagens que são recebidas através de estruturas narrativas, e de compreender as informações e histórias que são transmitidas através de diversas mídias. Isso foi possível a partir do momento que os alunos aprenderam sobre o processo de criação de animações e assistiram a alguns vídeos, entendendo como é produzido esse formato de audiovisual e analisando sua linguagem.

Em relação à dimensão *Processos de Produção e Difusão* foram apresentados aos alunos conhecimentos básicos relacionados às etapas de produção de conteúdos para que pudessem trabalhar de maneira colaborativa na criação de produtos multimídia. Isso só foi possível porque houve uma interação entre as 15 crianças que fizeram parte da oficina, e essas puderam entender como se dá o processo de produção de animações.

No que diz respeito à dimensão *Estética*, através da criação dos brinquedos ópticos e, principalmente, do *flip book*, foi possível que as crianças desenvolvessem habilidades para produzir conteúdos e mensagens que fossem compreensíveis, fazendo uso de sua própria criatividade.

Oficina Eu, YouTuber

A segunda oficina, chamada *Eu, Youtuber*, teve como objetivo ensinar os passos básicos para a produção de vídeos. Antes de começar o tema da oficina, o grupo achou importante realizar uma atividade de apresentação das crianças para desinibi-las em frente às câmeras, visto que a atividade final da oficina precisaria de maior descontração. Em seguida foram exibidos vídeos de crianças que são *youtubers* e que têm a mesma faixa etária dos alunos (9 a 12 anos) e que produzem conteúdos de diversas formas, com linguagens diferentes (vlogs, esquetes, animações e etc.). A atividade final dividiu a turma em três grupos e cada grupo criou um vídeo utilizando a linguagem que eles se identificaram mais. O primeiro grupo criou uma história, o segundo grupo criou um tutorial de dança e o terceiro fez um tutorial de um dos brinquedos ópticos ensinado na aula anterior. Em todos os grupos os próprios alunos fizeram o roteiro, a cinegrafia e a apresentação dos temas escolhidos, sempre auxiliados pelos monitores. Os monitores auxiliaram as crianças nesse primeiro contato com a câmera e ensinaram os conceitos básicos de cinegrafia de uma forma prática. Eles realizaram a edição dos vídeos e estes foram apresentados para a turma.

Na segunda oficina, também é possível encontrar indicadores que se relacionam com a temática desenvolvida. Em relação à *Linguagem*, através do entendimento dos processos de produção de vídeos, como a criação de um roteiro, os alunos conseguiram compreender informações e histórias oriundas de diversos meios distintos. Também desenvolveram uma habilidade de se expressar diante de diferentes sistemas, quando criaram seus próprios vídeos, com um tema escolhido e desenvolvido pelos próprios alunos.

Essa foi a oficina em que as crianças tiveram maior proximidade com os indicadores da dimensão *Tecnologia*, que iremos analisar. Na aula, elas entraram em contato com novas tecnologias, manuseando câmeras e tripés para produzirem os vídeos. Assim, puderam usar essas ferramentas que, antes, muitos desconheciam, ou usavam somente para o lazer, tendo agora, um objetivo comunicacional.

Já em relação aos *Processos de Interação*, foi possível que as crianças entendessem por que determinados conteúdos são apreciados, pois tiveram contato com algumas técnicas, como produção de roteiro, iluminação e cenário de vídeos, percebendo a diferença que essas etapas da produção fazem na criação final. Tendo um grande contato com o *YouTube*, os alunos entenderam as várias formas de se utilizar o site, que não estão somente ligadas ao entretenimento, desenvolvendo a capacidade de gerir o ócio midiático.

Nos processos de *Produção e Difusão*, é possível relacionarmos dois indicadores com a oficina. Os alunos tiveram contato com algumas produções feitas para o *YouTube*, e aprenderam a criar conteúdos similares, adquirindo conhecimento de como se dá o processo de produção de um vídeo. Deste modo, eles criaram suas próprias produções, em grupos e de forma colaborativa. Porém, ao dividirmos os alunos para que o trabalho pudesse ser desenvolvido, as crianças tiveram dificuldade de criar grupos homogêneos em relação a seus gêneros, fazendo com que a interação entre eles não fosse a mais plural possível.

Nesta oficina, a dimensão *Ideologia e Valores* também foi a menos trabalhada com os alunos. Um dos indicadores dessa dimensão trata da capacidade de produzir conteúdos questionando estereótipos presentes em produções midiáticas. Esse foi parcialmente trabalhado em sala, pois os alunos foram capazes de elaborar vídeos e entenderem como são feitos, porém não foram questionados os valores que estavam presentes.

A última dimensão que analisaremos em relação a essa oficina é a *Estética*. Ao aprenderem sobre iluminação e cenário de vídeos, os alunos desenvolveram sua sensibilidade estética, conseguindo diferenciar produções que tiveram um cuidado com essas fases da produção, das que não tiveram. E ao criarem os vídeos, as crianças desenvolveram a capacidade de produzir mensagens compreensíveis através de sua própria criatividade.

Oficina Contando uma História

A oficina *Contando uma história* foi a terceira e a técnica passada aos alunos foi a do *stop-motion*. A primeira parte da oficina foi uma atividade para lembrar a aula anterior, os vídeos produzidos e editados foram apresentados e analisados. Com essa análise foram introduzidos conteúdos, como iluminação em vídeos, por exemplo, mostrando para as crianças como elas poderiam melhorar nas próximas produções. Em seguida, já introduzindo o tema principal dessa oficina, a mestrandia explicou para os alunos o que era *stop-motion* e como era produzido (com fotos e pequenas alterações entre uma imagem e outra, que quando passadas dão a ilusão de movimento), para exemplificar foram apresentados vídeos que utilizaram essa técnica e vídeos que mostraram como alguns filmes eram produzidos utilizando o *stop-motion*. Assim como na oficina anterior, a turma foi

dividida em três grupos e cada grupo produziu uma história com a técnica apresentada. Com o auxílio dos monitores, as técnicas apresentadas foram colocadas em prática no decorrer da atividade. Esse tipo de produção audiovisual exige atenção e trabalho em equipe, o que foi passado de forma sutil para os alunos.

Ao longo da realização da oficina, foi possível identificar o desenvolvimento de diversas dimensões e indicadores formulados por Ferrés e Piscitelli (2015). A dimensão *Linguagem* foi abordada tanto no âmbito da análise, a partir da exibição de pequenos vídeos em formatos de *stop-motion* no início da oficina, quanto no âmbito da expressão com a produção de um pequeno vídeo.

A exibição de vídeos no início da oficina possibilitou o desenvolvimento da percepção das crianças em relação ao modo de expressão e ao fluxo de histórias presentes nos vídeos. Após a exibição dos vídeos, algumas perguntas foram feitas para promover a reflexão dos alunos em torno da narrativa e de como os vídeos foram produzidos. Além de compreenderem como o *stop-motion* é feito, os alunos também puderam identificar pequenas narrativas dentro dos vídeos mostrados como exemplo. Um dos vídeos exibidos foi de uma *YouTuber* que faz *stop-motion*. A exibição serviu de conexão entre a segunda oficina, referente à produção de vídeos para o *YouTube*, e a terceira. Esta ligação possibilitou o desenvolvimento da capacidade de identificar relações entre textos, a intertextualidade, também presente na dimensão *Linguagem*.

A produção de um vídeo no formato de *stop-motion* pelos próprios alunos permitiu o desenvolvimento da capacidade de transformar produtos já existentes, no caso os vídeos de *stop-motion*, e dar novos significados e valores. Três grupos de cinco crianças foram feitos e cada grupo produziu um vídeo diferente, fato que despertou a capacidade de escolha entre diferentes tipos de representação (Ferrés e Piscitelli 2015), uma vez que cada grupo criou uma narrativa diferente a partir do interesse de cada grupo de produzir um determinado sentido.

A dimensão *Tecnologia* também se mostrou presente na oficina, porém teve mais ênfase no âmbito da expressão. A produção do vídeo no formato *stop-motion* exigiu a utilização de materiais específicos, tais como tripé, câmera e um computador para unir as fotos e finalizar o vídeo.

As crianças, depois de aprenderem como se produz o *stop-motion*, tiveram auxílio dos bolsistas para manusear as ferramentas necessárias e participar do processo de produção. Além disso, os grupos precisaram refletir sobre como posicionar a câmera para a produção do vídeo, fato que comprova o desenvolvimento da capacidade de adaptar as ferramentas de acordo com o objetivo do que será produzido.

Já na dimensão *Processos de Interação* foi possível perceber indicadores relacionados aos efeitos cognitivos das emoções a partir da exibição de um dos vídeos no início, que representava a história de um grão de feijão e como ele se relaciona com outros grãos. Após a exibição do vídeo, algumas perguntas foram feitas para que as crianças refletissem sobre a narrativa da história e avaliassem a criação das ideias e valores associados aos personagens.

Além da interação entre os alunos e os vídeos exibidos, os processos de interação também estiveram presentes na produção do próprio vídeo pelos alunos. Todas as atividades realizadas durante a oficina foram em grupo, o que desenvolveu o indicador responsável pela capacidade de criar um trabalho colaborativo.

A dimensão *Processos de produção e difusão* também foi desenvolvida. Ao assistirem os exemplos e produzirem os vídeos, os alunos exploraram as diferenças entre o que é produzido individualmente e coletivamente. Com a finalização dos vídeos feita no computador foi possível promover o conhecimento dos sistemas de produção, das fases dos processos e da infraestrutura necessária para uma produção. Ao final da oficina um dos alunos questionou se o vídeo poderia ser postado na internet, fator que comprova o desenvolvimento da compreensão de que a informação e o conteúdo produzido podem ser compartilhados e disseminados através das redes sociais e que esta ação aumenta a visibilidade das mensagens.

Ideologia e Valores foi uma dimensão difícil de ser desenvolvida, mas fácil de ser percebida. Novamente, a divisão dos grupos foi feita pelas crianças e ocorreu a divisão entre meninos e meninas, fato que comprova a existência de certos estereótipos presentes na forma como os alunos interagem, mas que talvez não sejam percebidos por eles.

Por último, a dimensão *Estética* pôde ser abordada ao longo da oficina com os estímulos dados para a criação do *stop-motion*. Muitos alunos, primeiramente, não acreditaram que um conjunto de fotos poderia produzir uma sequência de movimentos. Foi possível perceber o grande interesse dos alunos na animação de *stop-motion* e como ela foi feita, fato que mostra o valor dado não apenas para o que é comunicado, mas como é comunicado.

Oficina Que som é esse?

Na última oficina, *Que som é esse?*, o objetivo foi trabalhar os efeitos e as trilhas sonoras. Para começar a oficina o vídeo *Vizinhos* (VIZINHOS... 1952), de Norman McLaren foi apresentado, o vídeo foi produzido utilizando a técnica do *stop-motion*, mas apresentado aos alunos também com o objetivo de discutir a temática e mostrar os efeitos da violência. Em seguida, os alunos receberam um caderno produzido pelo Núcleo Mediar que sistematiza os conteúdos necessários para produzir um vídeo, muitos desses conteúdos já tinham sido passados nas aulas anteriores, mas foram lembrados e as crianças levaram o caderno para casa como uma forma de ter aquele conteúdo sempre em mãos. Dando início ao tema da quarta oficina, foram exibidas vinhetas de filmes e trilhas sonoras de desenhos e filmes conhecidos pelas crianças, visando despertar sentimento e emoções. Dessa maneira os alunos identificaram os sons apresentados e foram levados a refletir sobre a ligação do efeito sonoro com o

gênero do filme (suspensa, terror, comédia e etc.). Os mesmos três grupos da oficina anterior tiveram como atividade criar os sons para os vídeos produzidos na oficina *Contando histórias*, os efeitos sonoros produzidos pelos alunos foram editados nos vídeos pelos monitores.

As dimensões formuladas por Ferrés e Pisicelli (2015) também foram desenvolvidas ao longo da oficina *Que som é esse?*. A dimensão de *Linguagem* foi desenvolvida logo no início com a dinâmica proposta: várias músicas de diferentes ritmos foram colocadas e os alunos eram questionados sobre o que sentimento a música traduzia. O exercício permitiu o desenvolvimento da interpretação e avaliação dos diferentes códigos de representação. Além disso, um dos vídeos exibidos foi feito pela técnica do *stop-motion*, o que permitiu estabelecer uma relação entre o que foi aprendido na terceira e na quarta oficina.

Com a produção de efeitos sonoros e uma trilha sonora para o vídeo *stop-motion* produzido na oficina anterior, os alunos também deram um novo significado a um produto que já havia sido criado, assim como expresso no indicador "Capacidade de modificar produtos existentes, dando a eles um novo significado e valor" (FERRÉS e PISICELLI, 2015), no âmbito da expressão.

A dimensão *Tecnologia* foi pouco explorada na oficina, uma vez que a produção dos efeitos sonoros e trilha sonora foram feitos apenas com um gravador e os sons foram emitidos pelas próprias crianças a partir de palmas, estalos, batidas de pés, entre outros. Os efeitos sonoros emitidos variavam de acordo com o tema dos vídeos. Um dos grupos fez um *stop-motion* de um desenho, portanto o som produzido foi de um lápis riscando uma folha de papel, fato que indica o desenvolvimento da capacidade de elaborar e manipular sons a partir de elementos da realidade.

Na dimensão *Processos de interação* foi possível explorar os efeitos cognitivos das emoções tanto com a exibição de sons diferentes quanto com a produção de sons pelo grupo. Os alunos refletiram sobre o melhor efeito sonoro para encaixar com as situações criadas nos *stop-motion*. Além da interação com o que foi exibido e com o que foi produzido, os alunos continuaram a trabalhar em grupos, promovendo a interação e um trabalho colaborativo.

Já a dimensão *Processos de Produção e Difusão* teve um peso maior nessa oficina. A partir da dinâmica de modificar as trilhas sonoras de uma cena e da análise do que as músicas expressam, ocorreu o estímulo da capacidade de selecionar mensagens significativas e da produção de novos significados. A produção de efeitos sonoros pelos alunos promoveu, ainda, o conhecimento das fases do processo de produção e da infraestrutura, além da capacidade de trabalhar de maneira colaborativa.

Ideologia e Valores, por sua vez, foi uma dimensão mais trabalhada do que nas outras oficinas. A exibição do filme *stop-motion* de Norman McLaren, *Vizinhos* (1952), levantou questões a respeito do *bullying*, violência e da relação com os colegas de classe. Entretanto, a divisão dos grupos continuou separando meninos e meninas.

Por último, a dimensão *Estética* foi explorada a partir da produção da trilha e dos efeitos sonoros. Os alunos transformaram, a partir da criatividade, sons e produziram mensagens com os sentidos planejados por elas.

Considerando que a literacia midiática está ligada ao conjunto de competências e conhecimentos que permitem que as pessoas utilizem de forma consciente os meios de comunicação (PINTO et al., 2011), ao analisarmos as oficinas como um conjunto, foi possível perceber as diferenças que essas dimensões fizeram no comportamento inicial e final das crianças: suas relações entre si, com a equipe e com os equipamentos utilizados. Para muitas, a câmera deixou de ser apenas um captador de imagens, tornando-se um catalizador de produções audiovisuais. Também foi possível perceber o desenvolvimento individual das crianças, tendo a oportunidade de entrar em contato com produções e tecnologias, podendo contar sua própria realidade através dessas ferramentas.

Considerações finais

As quatro oficinas foram criadas a partir de diversas reuniões em que os envolvidos no projeto procuravam abordar todos os indicadores presentes no trabalho de Ferrés e Piscitelli (2015). Antes de realizar a primeira oficina, o grupo fez uma simulação para ajustar as atividades com o tempo disponível. Entretanto, ao realizar na prática com os alunos, crianças com uma realidade diferente da que os alunos universitários estão inseridos, foi possível perceber que nem todos os indicadores são atingidos e algumas dimensões são mais difíceis de trabalhar do que outras, como, por exemplo, a dimensão ideologia e valores. As oficinas mostraram, portanto, um novo caminho para abordar os indicadores, a partir do olhar da criança. A dimensão ideologia e valores, que foi a menos abordada, será mais trabalhada a partir dos vídeos usados no início de cada oficina. A proposta é repensar a escolha desses vídeos para que seus temas sejam usados na discussão com os alunos, semelhante o que ocorreu na oficina "Que ssssom é esse?". Deste modo, o Núcleo Mediar está trabalhando na criação de novas oficinas que possam abranger os indicadores de forma mais ampla, para que essas sejam aplicadas em outras escolas da cidade.

Referências

CADERNO LITERACIA MIDIATICA. n°. 1. 2015. Grupo de Pesquisa Redes, Ambientes Imersivos e Linguagens. Ferreira, Soraya e Borges, Gabriela (org.). Disponível em <http://observatoriodoaudiovisual.com.br/literacia-midiatica-de-estudos-em-competencias-midiaticas/>.

Experiências, actores e contextos. Braga: Entidade Reguladora Para A Comunicação Social, 2011. 231 p.

FERRÉS, J. e PISCITELLI, A. **Competência midiática**: proposta articulada de dimensões e indicadores. Lumina, Juiz de Fora, vol. 9, n. 1, 2015.

GERTIE o Dinossauro. Direção de Winsor McCay. Roteiro: Winsor McCay. 1914. Son.

GIRARDELLO, Gilka. **Crianças fazendo mídia na escola**: Desafios da autoria e participação. In: ELEÁ, Ilana. Agentes e vozes: Um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Gotemburgo: University Of Gothenburg, 2014. p. 21-28.

O MENINO e o Mundo. Direção de Alê Abreu. Roteiro: Alê Abreu. 2013. Son, color.

VIZINHOS. Direção de Norman McLaren. Roteiro: Norman McLaren. 1952. Son,color.

Leitura do imaginário da saúde na linguagem de uma animação – perspectivas integradoras em comunicação, educação e saúde¹

*Regina Zanella Penteado
Luísa Almeida Nunes da Silva*

Introdução

Na atualidade as esferas de produção de sentido deslocam da sala de aula e as práticas educativas se efetivam em outros espaços sociais e culturais que configuram possibilidades para pensar a educação para além da escola e suas práticas. As produções imagéticas, dentre as quais aqui destacam-se as cinematográficas, dialeticamente são produtos e produtoras de modos de vida na cultura, na sociedade; e apresentam potencial de formação, na medida em que geram afetações, sensações, produzem sentidos, desejos, ideias, modulações e processos de subjetivação que criam e fazem circular modos de ser na vida e de modos de pensar e sentir a vida; modos de ser e estar no mundo (LEITE, 2012 e 2013).

Quando se trata do segmento infantil os programas televisivos e os filmes cinematográficos se destacam como principais vias de experiência cultural (FANTIM, 2007 e 2010). Os filmes cinematográficos de longa e curta-metragem (inclusive animação) e se fazem importantes para a construção do conhecimento e a compreensão de conceitos e teorias circundantes nas realidades culturais da sociedade, pois eles lidam com o imaginário social e

¹ Artigo derivado da pesquisa de Iniciação Científica "Feast" (o banquete) – uma leitura dos discursos da saúde na linguagem de um curta de animação", subsidiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa de Iniciação Científica (FACIS-FAPIC/UNIMEP/Piracicaba). Um recorte do estudo, intitulado "A Animação como Prática Educativa em Saúde: uma Leitura do Imaginário da Saúde na Linguagem Cinematográfica do Curta Feast" foi apresentada na Divisão Temática Interfaces Comunicacionais – GP Comunicação e Educação, da Intercom Júnior – XII Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação; São Paulo 5 a 9/9/2016.

com os embates culturais e que eles encerram (PECHULA, GONÇALVES, CALDAS, 2013; LOUREIRO, DELLA FONTE, 2003).

As produções filmicas também podem atuar como dispositivos de biopoder/biopolítica, que implica em formas de controle, de regulação, de ordenação, de dominação e de disciplinamento da sociedade; com efeitos que incidem sobre o corpo, os hábitos, os cuidados e as práticas de saúde e vida das pessoas (STAM, 1992; FOULCAULT, 1995 e 2005; ASSMANN e *co*/2007; PREMEBIDA, ALMEIDA, 2010).

Segundo Leite (2012, 2013), o cinema atua, entre outras coisas, na indústria do entretenimento e captura, a partir das tecnologias das imagens e linguagem cinematográfica que apresenta enredos dados, definidos, marcados e fixados, uma ação que pode ser calculada, programada, no campo da biopolítica - na modulação de afetos no campo da sensível e na criação e produção de modos de ser e estar no mundo.

Os processos educacionais, inclusive aqueles de formação de profissionais de comunicação, da saúde e da educação devem, portanto, motivar os sujeitos para a leitura dos diferentes discursos que circulam na sociedade, nas várias linguagens que integram as diferentes mídias e os imaginários que eles comportam.

Para Leite (2012, 2013) os estudos na fronteira entre cinema, infância e educação apresentam vários modos de desenvolvimento; entretanto, de maneira geral, demandam a necessidade de deslocamentos dos lugares fixos e dados a priori. O autor propõe, nas experiências que envolvem infância, cinema e educação, buscar, a partir de produções imagéticas e cinematográficas, pensar a educação como diferença, encontrar espaços onde situações, cenas e enredos escapam, buscam e encontram linhas de fuga, para além de um enredo dado, definido, marcado e fixado.

O presente estudo se situa na interface das áreas de Comunicação, Educação e Saúde e tem por objetivo realizar uma leitura do imaginário social da saúde na linguagem cinematográfica de um curta de animação.

Busca-se, a partir da linguagem fílmica de um curta-metragem de animação, dar visibilidade ao imaginário social que ela comporta para explorar e discutir os caminhos possíveis para um enfoque integrador e transformador do cuidado na educação e promoção da saúde do público infanto-juvenil e suas famílias; levando em conta que a produção do conhecimento e dos cuidados acerca da saúde - bem como os modos de ver o próprio corpo e de compreender, explicar e lidar com as doenças - sofrem transformações, rupturas e reorientações resultantes das práticas culturais, educacionais, sociais, históricas e políticas (CZERESNIA, MACIEL, OVIEDO, 2013).

Cabe observar que o presente estudo, por se situar na interface entre comunicação, educação e saúde, exigiu um movimento de deslocamento dos lugares comuns na busca de um diálogo que potencialize a troca de saberes de áreas distintas - aqui representadas pelas pesquisadoras nos papéis de orientadora e orientanda e pelas suas diferentes trajetórias formativas - e o encontro que se deu no contexto de uma pesquisa de Iniciação Científica

que demanda a articulação das áreas, dos caminhos percorridos, sob um enfoque integrador que resulta em uma (re)educação do olhar sobre o cinema, a animação, a saúde e a educação. Ressalta-se, aqui, a riqueza de um movimento dessa proporção como experiência formativa do aluno/pesquisador no contexto de um Programa de Formação Discente.

A pesquisa foi centrada na curta-metragem de animação "Feast" (direção Patrick Osborne; produção *Walt Disney Animation Studios*; vencedora do Oscar 2014 na categoria). Sinopse: Winston, o protagonista, é um cão cujo dono (James) partilha com ele os alimentos que consome (*junk foods*-comida lixo), até que ele inicia um relacionamento amoroso com Kirby, uma garçonete de um restaurante e ela os conduz a uma alimentação à base de verduras e vegetais – o que muito aborrece Winston. Quando o casal rompe o relacionamento Winston e James retornam aos antigos hábitos; até que uma ação inesperada do cão conduz o casal à reconciliação. O casal tem um bebê; o curta termina com Winston sob uma chuva de *cupcakes* no aniversário da criança.

O estudo focaliza elementos da linguagem cinematográfica de "Feast" para problematizar o imaginário social da saúde expresso na animação – os discursos, as questões, os problemas, os conceitos, as concepções, as ideias, os conteúdos, as lógicas e as práticas que ele engendra; tendo em vista fomentar a discussão acerca das possibilidades e maneiras, dos filmes de animação, em contribuir para a educação da sociedade (especialmente do público infanto-juvenil e de suas famílias) na difusão e na formação de uma cultura do cuidado, da promoção da saúde e da vida.

O imaginário social é, aqui, referenciado por Díaz (1998), e é constituído por uma complexa rede de relações que engloba discursos, práticas sociais, valores, gostos, idéias, crenças, verdades, condutas, resistências e formas de pensar, de sentir e de agir que circulam e que ocorrem em uma sociedade e uma cultura. A manifestação do imaginário social se dá na esfera do simbólico (linguagem) e nas práticas sociais, regulando condutas e produzindo efeitos e materialidades sobre as pessoas, as suas relações, as suas existências, os seus corpos, a sua saúde, as suas vidas – enfim, sobre as realizações humanas em geral.

O artigo busca contribuir para discussões focadas na questão das produções midiáticas e as suas possibilidades nos processos educativos, formativos e de desenvolvimento humano, em diferentes ciclos da vida; bem como em etapas formativas de profissionais de comunicação, saúde e educação.

Orientações das leituras empreendidas

Este estudo se encontra pautado por uma concepção positiva, ampla e dinâmica de saúde, ambientada nas circunstâncias e ciclos de vida e compreendida como processo saúde-doença-cuidado relacionado à qualidade de

vida. Assume-se, aqui, que são determinantes e intervenientes da saúde aspectos e condições de ordem social, educacional, cultural, histórica, econômica, política, ambiental, alimentar, laboral, moradia, transporte, lazer, acesso aos serviços de saúde, gênero, prática de atividades físicas e outros (BRASIL, 2001; WESTPHAL, 2006; BUSS, PELLEGRINI FILHO 2007; BACKES *et al*, 2009; CZERESNIA, MACIEL, OVIEDO, 2013). Ressalta-se que a compreensão de processo saúde-doença-cuidado pressupõe que uma vida saudável não exclui tensões e oscilações; e que o viver envolve constante dinamismo nas relações e enfrentamento de diferentes desafios, cada ciclo e etapa da vida, cujas dimensões correspondem aos modos de interação entre o vivente e as suas circunstâncias (CZERESNIA, MACIEL, OVIEDO, 2013). Além disso, que a produção do conhecimento acerca da saúde está imbricada pelas forças e poderes da sociedade, na relação com a história, a educação, a cultura e a economia; que a valorização da saúde, os modos de compreender, explicar e lidar com as doenças, de ver o próprio corpo e de relacionar-se com o mundo sofrem transformações, rupturas e reorientações resultantes de novas modalidades de conhecimento e das novas práticas culturais e sociais (CZERESNIA, MACIEL, OVIEDO, 2013). Considera-se, no presente estudo, que na cultura contemporânea instaura-se um autogerenciamento da vida, que passa pela aspiração social de práticas que promovem monitoramento da saúde - glamourizada, maximizada e transformada em valor exponencial e signo de "bem viver" - pautadas no planejamento e cumprimento de metas que envolvem buscas e escolhas pessoais, de cuidados higiênicos, corporais, alimentares, médicos e estéticos, orientadas a partir de conhecimentos e discursos derivados das inovações tecnológicas e biotecnológicas (no campo das ciências da vida e da medicina), de vinculações de classe e pertencimento cultural, de compromissos socioecológicos, de inovações da indústria agroalimentar, da produção e do consumo (PREMEBIDA, ALMEIDA, 2010; CERQUEIRA, 2012).

Cabe observar que, no que diz respeito à leitura do imaginário da saúde, são as formas de compreensão de saúde acima descrita que orientam o olhar e se configuram como balizadoras do processo de coleta e seleção de dados da pesquisa que, por sua vez, é constituído por cenas e imagens da animação.

Desta maneira, o processo de coleta e tratamento dos dados consistiu em: assistir a animação; realizar seleção de imagens de interesse para o estudo (aquelas que respondem ao imaginário da saúde, sob fundamentação das concepções acima citadas); editar as imagens pelo programa *Adobe Première CC*; transformar as imagens em fotogramas salvos em arquivo JPG; e análise do material. Além da concepção de saúde anteriormente citada, outros referenciais orientam a análise:

A linguagem cinematográfica é referenciada por Martin (2013) e envolve os elementos: atores, texto, diálogos, interpretação, gestos, movimentos, cenário, iluminação, cor, decoração, objetos, adereços, figurino, enquadramentos, planos, ângulos de filmagem, movimentos de câmera, montagem, transições, símbolos e metáforas, som, voz, *voz over*, efeitos sonoros, trilha sonora musical e outros. Estudos sobre a cor e a voz e a fala também orientam as leituras (BARROS, 2006; FERREIRA *et al.*, 2010; SOUZA *et al.*, 2015).

A expressividade, integrante da linguagem, é considerada a partir dos recursos verbais, vocais e não-verbais que a integram (KYRILLOS, 2005; FERREIRA *et al.*, 2010; SOUZA *et al.*, 2015). Os recursos verbais são as palavras. Os recursos vocais são: qualidade vocal, os tipos de voz e parâmetros vocais. Os recursos não-verbais englobam o corpo (posturas, posições, movimentos, deslocamentos, danças, gestos, olhares, expressões faciais, orais e articulatórias, meneios de cabeça, aparência física e indumentária).

Leva-se em conta, também, que a corporeidade/expressividade dos personagens pode integrar componentes culturais do grotesco. O corpo ou a corporeidade, no grotesco, apresentam-se ligados à cultura popular e abertos a ampliações, extravagâncias anatômicas, misturas, permutações, transformações e hibridismos. O grotesco rompe com a tradição e se define pela capacidade de produzir uma tensão e provocar efeitos como: riso, espanto, surpresa, estranheza, absurdo, perturbação – o princípio cômico, no grotesco, é imprescindível (BAKHTIN, 1999).

O imaginário social da saúde na animação *Feast*

Na animação *Feast*, o imaginário social da saúde se encontra fortemente atrelado à temática da alimentação/nutrição. A maioria das cenas envolve alimentos e situações de alimentação; é apresentado um cardápio imagético referente a mais de 30 itens: batata frita palito, batata frita chips, ração canina, ovos, bacon, macarrão, almôndegas, *nachos*, queijo, sanduíches com pasta de amendoim, pizza, petiscos, salgadinhos, refrigerante, bife, presunto, ovo de codorna, couve de bruxelas, vagem de ervilha torta, salsa, cereais, tomates, nabos, cenoura, rabanetes, biscoito integral, patê de ervas, sorvete, *waffles*, rosquinhas, pernil, lasanha, *cup-cake*, lanche de hambúrguer, cachorro quente, talo de salsão, bolo confeitado.

Winston tem, na comida, o seu principal atrativo e fonte de satisfação e com ela estabelece uma relação intensa, voraz, exagerada, emocional e corporal, que constitui a principal via da corporeidade e da expressividade do personagem. Ele mergulha em vasilhas de ração e de pipocas; joga-se de costas no chão de boca aberta para que dentro dela seja despejada uma porção de nachos; dentre outras cenas demarcadas por elementos que integram a cultura do grotesco e que têm a capacidade de provocar efeitos cômicos como: riso, espanto, surpresa, estranheza, perturbação, dentre outros expressos nos banquetes das festas populares, em que pesa a tendência à abundância e à universalidade do comer, até o nível do exagero, do supérfluo e do excessivo (BAKHTIN, 1999).

A comida também é o elo de ligação, de relação e de afetos dos demais personagens da trama: é a chave para o desenrolar da trama e a solução dos problemas. A imagem do galho de salsa é o "tempero" da vida que marca a presença do amor e a mudança; é o que lembra a amada que se foi; é o que permite que Winston perceba no olhar

do dono a tristeza e o sofrimento que o acomete; e é o elo encontrado por ele para conduzir James ao encontro de Kirby, gesto este decisivo para o destino do casal. Também é a vasilha cheia de comida que marca a realização e satisfação com a vida; é uma almôndega que leva a conhecer o bebê – vida que se renova. O alimento representa, na animação, a ligação essencial com a vida, a morte, a luta, a vitória, o triunfo, o renascimento e a renovação; tal qual nas manifestações da vida e nas comemorações festivas populares (BAKHTIN, 1999).

Os afetos, afinidades, sentimentos, ansiedades, desejos, emoções, frustrações, tristezas e sofrimentos dos personagens refletem nas suas escolhas alimentares e nos modos e atos de comer. Winston partilha com seu dono James uma alimentação à base de produtos industrializados de alto valor calórico e baixo valor nutricional, sempre em grandes porções e em quantidades excessivas: carnes, embutidos, lanches, pizzas, massas, salgadinhos, sorvete, *junkfoodse fastfoods*; que são consumidos em situações de afetividade e socialização, de encontros com amigos, atividades de lazer e confraternização, em que impera um modo de vida despojado, alegre, divertido, descontraído. Estes alimentos são consumidos de maneira rápida, voraz e enérgica, com propensão à compulsão, ao exagero e aos excessos. A expressão facial é de prazer, alegria, empolgação, satisfação (figura 1 - a e b). Além disto, o animal recebe um tratamento humano: ocupa as mesmas acomodações e consome os mesmos alimentos que os outros personagens. As representações do tipo de relação que Winston e James estabelecem com a comida se misturam, se repetem e se complementam em um imaginário social híbrido, que representa a dieta, os hábitos e as escolhas alimentares (geralmente nada saudáveis) da maioria da população infanto-juvenil e adulta do gênero masculino - características que favorecem a empatia e uma fácil identificação do público com os dois personagens do gênero masculino.

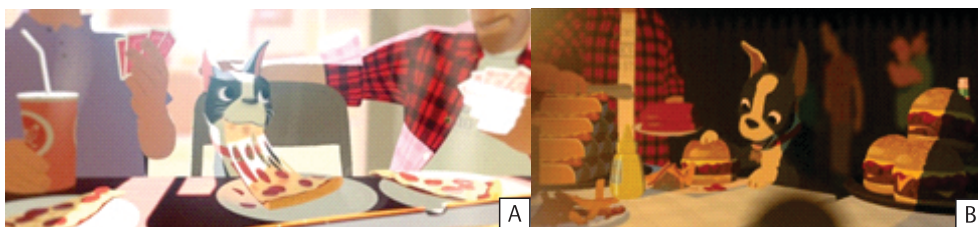


Figura 1. Situações de alimentação de Winston e James. Fonte: "Feast", 2014

No contraponto, os pratos que Kirby prepara são à base de verduras, legumes e frutas, sempre servidos em porções reduzidas – o que representa o imaginário do "ideário" das recomendações e dos cuidados para a saúde e o "bem viver". A dieta da personagem feminina Kirby concorre para uma alimentação saudável e promotora de

saúde, apresentando as características: hipocalórica e de alto valor nutricional; constituída por alimentos naturais e frescos (observação: predominam verduras e vegetais de cor verde), oferecidos em porções reduzidas e apresentados de maneira cuidadosa, delicadamente e detalhadamente decorados e servidos em local, mobiliário e utensílios apropriados, limpos e organizados. Nota-se que uma vez que o prato esteja pronto Winston é colocado para comer no chão, sozinho sob a mesa em que é servido o jantar para o casal. As imagens evidenciam as expressões de estranhamento, desconfiãçae descontentamento, bem como a rejeição (cuspindo o alimento de volta no prato), o tédio e o aborrecimento com aquele tipo de alimentação.

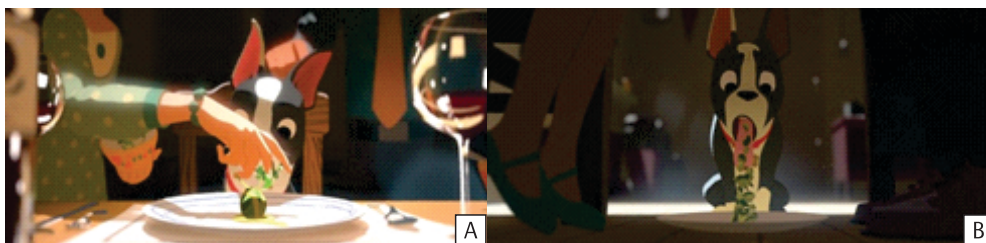


Figura 2. Situações de alimentação de Kirby e Winston. Fonte: "Feast", 2014

Elementos culturais populares do grotesco são evidenciados na linguagem fílmica, também nas produções imagéticas que se referem às cenas e imagens dos alimentos preparados/consumidos/servidos por Kirby: eles se apresentam em tamanho, quantidade e porção excessivamente/exageradamente reduzidos (chega a ser irônico, sarcástico e até mesmo escandaloso, imaginar uma refeição que consiste em uma única e minúscula couve de Bruxelas, ainda que decorada com um fio de molho mostarda e um ramo de salsa) – especialmente quando essas imagens são contrastadas àquelas da dieta de James e Winston. Deste modo, o repertório imagético da dieta proposta pela personagem Kirby propende ao ridículo, ao deboche, ao sarcasmo, à ironia; sob a égide da via cômica. A linguagem fílmica, valendo-se das imagens construídas com base nos elementos culturais populares integrantes do grotesco, configura uma modalidade expressiva atinente às inversões, às dualidades, aos contrastes, aos excessos, ao exagero, ao ridículo, ao deboche, à ironia, ao sarcasmo (BAKHTIN, 1999; SODRÉ, PAIVA, 2002; SOERENSEN, 2011). O exagero no reducionismo somado à contraposição da ideia alimentar anteriormente apresentada faz com que a produção imagética da animação deprecie e contrarie aquilo que potencialmente deveria ser uma proposta de uma cultura alimentar saudável e promotora de saúde. A animação contribui para a desconstrução (ou não formação) de uma cultura do cuidado e da promoção da saúde, saúde, na

contramão de um processo educativo que possa ser dialógico, emancipador, transformador e humanizador (FREIRE, 2013).

Também cabe observar que a dieta empreendida por Kirby, de certa maneira, exprime os estereótipos dos padrões pré estabelecidos, pela mídia, em relação aos alimentos e hábitos saudáveis de alimentação com vista para a construção de corpos magros e perfeitos, muito em voga na atualidade; o que não esconde um viés controlador, manipulador e mercadológico das produções filmicas – já que, nelas, os alimentos deixam de ser apenas metáforas empregadas na linguagem cinematográfica e podem sugerir o consumo ou restrição de determinados cardápios, fazendo com que o gosto alimentar e a adoção de hábitos alimentares sejam, cada vez mais, experiências determinadas pela cultura (VINHA, 2016).



Figura 2: James e Kirby. Fonte: "FEAST" (O Banquete), 2014.

As imagens de corpo/corporeidade dos personagens James e Kirby são contrastantes:

James - apresenta estrutura física grande e sobrepeso. As suas vestimentas são simples e descontraídas com predomínio das cores vermelho e amarelo. O vermelho é a mais quente e dinâmica das cores; remete ao princípio da vida e atividade, impulsividade, paixão, autoconfiança, vigilância e urgência. O amarelo é a mais brilhante e energizante das cores quentes; relacionada ao otimismo, felicidade, energia, estimulação, excitação e extravagância. Nas tradições orientais o amarelo representa, ainda, a eternidade e a fertilidade (BARROS, 2006). Kirby- é magra, tem estrutura física pequena e gestos delicados. Usa óculos e roupas de modelos simples e discretos sempre em tons de verde - a cor verde representa estabilidade, tranquilidade, esperança, natureza, vitalidade, crescimento e está associada à saúde e ao feminino, simbolizando a fertilidade (BARROS, 2006). Acrescenta-se aqui, que o verde remete ao vegetarianismo, à ecologia, ao meio ambiente e à sustentabilidade (Figura 2).

As imagens de corpo/corporeidade dos personagens James e Kirby trazem à tona a preocupação com a forma física, a alimentação inadequada, o sobrepeso/a obesidade e a inatividade física, uma vez que são fatores de risco

de desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis/DCNT (doenças do aparelho circulatório, acidente vascular cerebral, infarto, hipertensão, câncer, diabetes e outras) que configuram as maiores causas de morte no mundo (WHO, 2013).

Tendo em vista o enfrentamento da problemática das DCNT, as orientações alimentares para as populações englobam, principalmente: redução de ingestão de alimentos com altas concentrações de sódio, gorduras, açúcares e farinhas refinadas; com aumento da ingestão de frutas e vegetais, alimentos integrais, alimentos proteicos e livres de gordura. Ressalta-se a importância da influência da mídia nas escolhas individuais e familiares relacionadas à alimentação (Departments of Agriculture and Health and Human Services, 2010).

No Brasil, o Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das doenças Crônicas não Transmissíveis/2011-2022 tem por objetivo promover o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas efetivas, integradas, sustentáveis e baseadas em evidências para a prevenção e o controle das DCNT e seus fatores de risco e fortalecer os serviços de saúde voltados para a atenção aos portadores de doenças crônicas. Ele se encontra fundamentado no delineamento de diretrizes e ações em três eixos: a) vigilância, informação, avaliação e monitoramento; b) promoção da saúde; c) cuidado integral (BRASIL, 2011).

Neste estudo são destacadas as ações integrantes dos eixos Promoção da Saúde e Cuidado Integral, uma vez que, nesses eixos são apontados mais claramente caminhos integrados entre os campos da Saúde, Educação e Comunicação:

São, portanto, aqui destacadas, do eixo promoção da saúde, as ações de:

- Alimentação Saudável (Programa Nacional de Alimentação Escolar; aumento da produção e da oferta de alimentos saudáveis *in natura*; acordos com a indústria para redução do sal e do açúcar nos seus produtos; redução dos preços dos alimentos saudáveis; incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras; Plano Intersetorial de Obesidade, com vistas à redução da obesidade na infância e na adolescência;
- Atividade Física (programa Academia da Saúde; programa Saúde na Escola; praças do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); reformulação de espaços urbanos saudáveis e campanhas de comunicação).

Já no eixo de cuidado integral destacam-se as ações de fortalecimento da capacidade de resposta do Sistema Único de Saúde e à ampliação das ações de cuidado integrado para a prevenção e o controle das DCNT; sendo que, no tocante à infância e a adolescência, elas envolvem: alimentação saudável na infância com estímulo ao aleitamento materno; alimentação saudável e educação alimentar na escola (Programa Saúde na Escola: alimentação saudável e incentivo à aquisição de alimentos frescos, atividade física na escola e no contra turno e prevenção ao uso de álcool e drogas); regulação de propaganda de alimentos para o público infantil (BRASIL, 2011).

As discussões acima reforçam a importância de se buscar caminhos integrados entre os campos da Saúde, Educação e Comunicação, principalmente quando se trata do enfrentamento de problemáticas que dizem respeito à infância e à adolescência. As mídias e as suas produções e produtos destinados ao público infanto/juvenil – televisiva e cinematográfica (programas culinários para crianças, novelas infanto/juvenis, seriados, filmes e animações de longa e curta metragem); brinquedos, jogos e *games* para dispositivos móveis (vários jogos implicam em tarefas que envolvem situações reais, imaginárias ou virtuais que implicam em classificar, preparar, produzir servir alimentos, alimentar-se ou a outros personagens); a literatura infantil (livros pedagógicos/educacionais, livros de estórias, revistas, gibis); sem deixar de mencionar a publicidade/propaganda – apresentam potencial para contribuir para processos educativos/educacionais transformadores das pessoas e das formas de cuidado. Ressalta-se, aqui, que a ação interdisciplinar não deve ocorrer somente em função de um mundo em transformação, mas – e principalmente – para que seja justamente no espaço das fronteiras que a ação transformadora do mundo aconteça.

A despeito disso, a análise da animação *Feast* mostra que, no tocante à subjetividade, que engloba as percepções, os sentimentos, as sensações, os sentidos e as manifestações afetivas e emocionais, é possível notar, em Winston – uma clara dissociação: de um lado prazer/alegria/satisfação/empolgação e, de outro, estranhamento/desconfiança/rejeição/tédio/aborrecimento. Isso se faz relevante quando se considera que um conceito abrangente de alimentação engloba, além da qualidade dos alimentos e das suas combinações, as dimensões afetivas, sociais, culturais e ambientais do ato de comer, de maneira que a alimentação que promove a saúde pode e deve ser fonte de prazer (BRASIL, 2014).

As imagens associadas a cada um dos personagens agregam imaginários de gostos, opções e práticas polarizadas, dicotômicas e maniqueístas que envolvem, inclusive, a questão de gênero: a) James/masculino: não saudáveis/risco à saúde; e b) Kirby/feminino: saudáveis/promotores de saúde.

A corporeidade e a expressividade do personagem Winston é o canal que marca a diferença; e os elementos de cor, iluminação e de corporeidade/expressividade subsidiam as leituras empreendidas (MARTIN, 2013).

A análise da linguagem filmica permite observar que, a maioria das cenas em que Winston expressa prazer/alegria/satisfação/empolgação está relacionada com situações de alimentação que envolvem alimentos não saudáveis e de risco à saúde. Nelas, predominam: iluminação clara, participação do protagonista em atividades dos demais personagens e uma expressividade positiva e favorável.

Por outro lado, nas cenas que envolvem alimentos considerados saudáveis (especialmente verduras e vegetais de cor verde), Winston expressa estranhamento/desconfiança/rejeição/aborrecimento – as cenas são escuras ou recebem pouca iluminação, sendo que o cão sempre se encontra sob sombras, afastado dos demais personagens e

às margens de enquadramento. A expressividade do personagem é negativa e desfavorável, e suscita percepções relacionadas a: raiva, rejeição, ausência, perda, solidão, tristeza, sofrimento, desânimo, recolhimento, isolamento, abandono.

Evidencia-se, portanto, um imaginário social que reproduz e afirma uma relação rígida, estereotipada e preconceituosa em relação aos alimentos, hábitos e dietas alimentares: ele se afirma positivo e favorável com uma dieta a base de alimentos industrializados, hipercalórica e de baixo valor nutricional; e negativo e desfavorável a com uma dieta à base de alimentos naturais, que apresentam maior valor nutricional, composta especialmente por verduras e vegetais. A cor verde, por ser associada à personagem feminina e à alimentação natural, acaba sendo a marca da rejeição, tal como muitas crianças e adolescentes, que rejeitam pratos cuja apresentação contenha ingredientes "verdinhos" aparentes (ex: salsinha, cebolinha e outros temperos, verduras e vegetais).

Considerando que as escolhas que configuram a dieta e os hábitos alimentares da população infantil e adolescente envolvem processos culturais, educacionais, sociais, midiáticos e de acesso a determinados alimentos (SOUZA, 2010); então há que se questionar qual a contribuição dada pela animação para a educação e melhoria da saúde alimentar/nutricional - já que a animação reforça a adesão aos alimentos industrializados e a rejeição aos alimentos naturais, principalmente as verduras e os vegetais verdes.

É evidente - e não se trata de aqui de negar ou questionar - que a alimentação configura como determinante e interveniente da saúde. No entanto não se pode dizer que o imaginário da saúde expresso na animação corresponda a uma concepção positiva, ampla e dinâmica de saúde e relacionada à qualidade de vida. Pelo contrário: a animação apresenta um imaginário social que afirma uma concepção reducionista de saúde - restrita à dimensão alimentar (os demais fatores determinantes e intervenientes sequer são tocados - a exceção da atividade física que aparece em uma cena). Além disso, a dimensão alimentar emerge, na animação, a partir de um enfoque individual, que responsabiliza as pessoas pelas suas escolhas alimentares sem ampliar a discussão para os aspectos e dimensões coletivas/comunitárias implicadas na questão.

É preciso considerar que uma alimentação saudável não é meramente uma questão de escolha para o indivíduo; ela envolve sistemas sustentáveis de produção e distribuição de alimentos; além de fatores do ambiente - de natureza física, urbana, econômica, ou social que podem tornar escolhas saudáveis bastante difíceis. Outros problemas merecem ser observados quando se trata de pensar o cuidado das pessoas referente à alimentação: a moradia em bairros com poucos estabelecimentos comerciais e ofertas restritas de produtos e serviços alimentares; a baixa renda familiar, que restringe o acesso a alimentos de melhor qualidade; questões de trabalho, estudo e transporte que podem implicar na redução do tempo livre do trabalhador/estudante para preparo das suas refeições e de sal família; a falta de informação e orientação adequada; a falta de preparo e de

experiência com a prática culinária; o analfabetismo ou analfabetismo funcional que dificulta acesso a receitas e outras fontes; os fatores educacionais, sociais e culturais que restringem as experiências alimentares e também as representações de gênero que se relacionam à distribuição de tarefas e funções domésticas – como a de preparo das refeições.

O imaginário social da saúde expresso na animação analisada se mostra, portanto, bastante limitado – e isso reflete, de certa maneira, as formas estereotipadas e distorcidas que configuram as lentes pelas quais olhares e percepções de crianças, adolescentes e adultos são levados a ver o mundo. Os filmes de animação configuram contexto interessante para estudo do imaginário social da sociedade, bem como para discussão sobre educação e entretenimento (MATOS, 2016).

O cinema, como parte da indústria do entretenimento, captura, a partir das tecnologias das imagens, uma ação no campo da biopolítica e do que alguns autores entendem como *capitalismo estético*: as imagens colaboram com a criação e com a produção de modos de ser e estar no mundo, modula afetos e atua no campo da sensível (LEITE, 2013). No caso da animação analisada, o imaginário expressa lugares dados de clichês construídos, modulados por tecnologias que administram ideologias. Distancia-se, assim, daquilo que poderia configurar o cinema como experiência, como território de produção de sentidos, capaz de propiciar travessias de territórios, tal como propõe Leite.

As maneiras pelas quais produções cinematográficas, como as animações, podem contribuir para um processo de educação com repercussões na promoção da saúde e qualidade de vida de crianças, adolescentes e adultos passam pela necessidade de investimento na formação de profissionais das áreas de comunicação, saúde e educação e de práticas educacionais escolares voltadas para a capacitação de educadores, alunos e familiares para a leitura atenta e crítica das mídias e das suas diferentes produções e linguagens, no sentido de identificar, nelas, os discursos e os elementos do imaginário social que as integram, tendo em vista avaliar e potencializar, tanto a sua vertente educativa, como os limites e as restrições que a ela se interpõem.

Estes poderão potencializar, em suas práticas profissionais - e na presença do cinema – como sugere Leite (2012): criar espaços para pensar a educação como diferença; como espaço onde situações, cenas e enredos escapam, buscam e encontram linhas de fuga, para além de um enredo já dado, definido, marcado e fixado.

Considerações finais

Sob a égide da via cômica da linguagem cinematográfica, o imaginário social expresso na animação afirma concepções reducionistas de saúde, restrita à dimensão alimentar, e um enfoque focado no indivíduo e

suas escolhas pessoais, sem desconsiderar aspectos coletivos/comunitários implicados na questão. Além disto, exprime maniqueísmos, estereótipos e preconceitos que em nada contribuem para a educação transformadora e produção de sentidos acerca do cuidado e a promoção da saúde.

Produtos midiáticos como animações, por permitir leituras dos imaginários que circulam na sociedade, configuram práticas educativas que podem alimentar processos educacionais nos espaços escolares e não escolares voltados para o público infanto/juvenil; e também processos formativos de profissionais das áreas de Educação, Saúde e Comunicação

Entretanto contribui para concretizar diálogos que potencializem o tema da presente publicação: "Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação".

Referências

ASSMANN S.J.; PICH S.; GOMES I.M.; VAZ A.F. Do poder sobre a vida e do poder da vida: lugares do corpo, Biopolítica. *Temas e Matizes*, v.11, n.1, p.19-27, 2007.

BAKHTIN, M. O banquete em Rabelais. *In: BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 243-265.

BACKES M.T.S.; ROSA L.M.; FERNANDES G.C.M.; BECKER S.G.; MEIRELLES B.H.S.; SANTOS S.M.S. Conceitos de saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico. *Rev. Enfermagem UERJ*, v.17, n.1, p.111-7, 2009.

BARROS, L.R.M. *A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e a teoria de Goethe*. São Paulo: SENAC, 2006.

BUSS, P.M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. *PHYSIS: Revist Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.17, n.1 p.77-93, 2007.

CERQUEIRA, M.B. Digressões sobre saúde, envelhecimento e vida saudável na contemporaneidade. *Mediações*, v.17, n.2, p. 26-40, 2012.

CZERESNIA, D; MACIEL, E.M.G.S.; OVIEDO, R.A.M. *Os sentidos da saúde e da doença*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

DEPARTMENT OF AGRICULTURE AND U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. *Dietary Guidelines for Americans*, 2010. 7thed. Washington: U.S. Government Printing Office, 2010.

DÍAZ, E. *La ciência y el imaginário social*. Buenos Aires: Biblos, 1998.

FANTIM M. Alfabetização midiática na escola. Anais do VII Seminário "Mídia, Educação e Leitura". 16º COLE/UNICAMP. Campinas, 10 a 13 de julho de 2007.

FANTIM, M.; RIVOLTELLA, P.C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *REU*, v.36, n.1, p.89-104, 2010.

FERREIRA, L.P.; AMARAL, V.R.P.; MÄRTZ, M.L.W.; SOUZA, P.H. Representações de voz e fala no cinema. *Revista Galáxia*, São Paulo, v. 19, p. 151-164, 2010

FOULCAULT, M. *Vigiar e punir*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOULCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KYRILLOS, L.R. (Org.). *Expressividade: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Revinter. 2005.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S.S. *Indústria cultural e educação em tempos modernos*. Campinas: Papirus, 2003.

LEITE CDP. Infância, cinema e formação: contornos de modulações, subjetividades e singularidades. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v.14, n.1, p.314-331, 2012.

LEITE CDP. Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. *Fermentario* n 7, v 2; p 1-14; 2013.

MARTIN, M. *A linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2013

MATOS TRS. Tensões entre educação e entretenimento na produção televisiva infantil. X Seminário Linguagens, Políticas de Subjetivação e Educação; IV Seminário Imago e I Seminário GREEFA. UNESP, Rio Claro, 2016. *Trab.* 19281.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Promoção da Saúde*. Brasília, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022 / Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Guia alimentar para a população brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

PECHULA, M. R.; GONÇALVES, E.; CALDAS, G. Divulgação científica: discurso, mídia e educação. Controvérsias e perspectivas. *Redes.Com - Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*. Servilha, v.7, p.43-60, 2013.

PREMEBIDA, A.; ALMEIDA, J. Biotecnologias, biopolítica e novas sociabilidades. *UNOPAR Científica: Ciências Humanas e Educação*, v.11, n.2, p.05-14, 2010.

SODRÉ, M.; PAIVA, R. *O império do grotesco*. Mauad: Rio de Janeiro, 2002.

SOERENSEN C. A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin. *Travessias*, Cascavel, v.5, n.1, p.318-31, 2011.

SOUZA, E.B. Transição nutricional no Brasil: análise dos principais fatores. *Caderno UNIFOA*, n.13, p.49-53, 2010.

SOUZA, P.H.; FABRON, E.M.G; VIOLA, I.; SPINK, M.J.; FERREIRA, L.P. **Questões sobre expressividade oral no cinema.** *Distúrbios Comun.*, v.27, n.1, p.115-128, 2015.

STAM, R. **Bakhtin:** da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

VINHA TCP. **Provocações sobre alimento, cinema e implicações do filme Festa de Babette em dias atuais.** X Seminário Linguagens, Políticas de Subjetivação e Educação; IV Seminário do Imago e I Seminário do GREEFA. Universidade Estadual Paulista UNESP, Rio Claro, 2016. Trab. 19266

WESTPHAL, M.F. **Promoção da saúde e prevenção de doenças.** *In:* CAMPOS, GWS e Orgs. **Tratado de Saúde Coletiva.** 2.ed. Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz, 2006; p.635-67.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global nutrition policy review: what does it take to scale up nutrition action?** Geneva: World Health Organization; 2013.


INTERCOM


UNICENTRO
PARANÁ